

Det moralske og frie mennesket, dannelse og autonomi i dagens utdannelse

En kritisk gjennomgang av dannelsens muligheter

Stefan Holth Damerell



Pedagogikk allmennmaster,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

© Stefan Holth Damerell

2011

Det moralske og frie menneske, autonomi og dannelse i dagens utdanning

Stefan Holth Damerell

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Karakterdannelse og kjærlighet til kunnskap for kunnskapens skyld er bakgrunnen for denne oppgaven. Jeg tar for meg problemstillingen: Er dannelse en betingelse for individuell frihet? Jeg argumenterer for i oppgaven at frihetsbegrepet, når det knyttes til utdanning baseres på kunnskap og forståelse, og at det skaper en type individuell frihet som utvikler autonomi. Jeg tar i oppgaven utgangspunkt i Herbarts filosofi og hans utdanning til moralitet. Jeg fremstiller hans mål med utdannelsen (det moralske menneske), og belyser spørsmålet om et slikt mål også er gjeldende i dag. Så vil jeg fremheve et annet poeng fra Herbart; interesse. For at utdanning skal kunne ha det moralske menneske, som mål argumenterer jeg, ved bruk av Herbart, at det å skape interesse er et viktig verktøy for å kunne gi elevene moralske evner.

Jeg vil også klarlegge to forhold; forholdet mellom autonomi sett fra Kant og Herbart, dette gjør jeg for å vise hva Herbart oppfattet som menneskets mulighet til en hel dannelse. Jeg vil også fremlegge Bollnows kritikk av Herbart og hans pedagogiske tenkning som baserer seg, ifølge Bollnow, på utvikling som en kontinuerlig prosess, og viser Bollnows argumenter for at en diskontinuerlig prosess også må ha plass i pedagogikken.

Videre vil jeg redegjøre for Keyserlings forståelse av frihet. Jeg gjør det for å vise hans argumentasjon for at frihet og kunnskap er sterkt forbundet med hverandre. Denne argumentasjonen leder til en forståelse for at innsikt er et utfall av kunnskapstilegning, noe som gir en ny dybde i spørsmål forbundet med læring av moralske og etiske verdier i utdannelsen. Som en oversikt dreier argumentasjonen seg om frihet og hvordan et slikt syn kan innebære en fasthet i menneskets karakter, i motsetning til et generelt kritisk syn på menneskets flytende karakter (Jeg benytter meg av Baumans kritikk av det postmoderne mennesket).

Som et siste lag på oppgaven belyser jeg dannelse, som en utreise og hjemkomst. Jeg gjør dette for å (belyse/drøfte) forholdet mellom kunnskapstilegning, og det at mennesket, med Vetlesens (2003) ord blir: ”Ekspert på midler, men uvitende og likegyldig med hensyn til målene”. (s:114). Dannelse slik jeg vil argumentere for, betyr en høyere grad av frihet gjennom økt innsikt i en selv, en innsikt som også styrker moralen som en *samtale* og ikke som en plikt!

Takk til:

Takk til min mor som har vært med meg igjennom hele oppgaven og som har dyttet meg videre i de stunder jeg ga opp, og sørget for å holde motivasjonen min oppe, selv om det noen ganger var slitsomt. Uten ditt pågangsmot ville nok ikke oppgaven blitt ferdig.

Takk til min far for de gode samtalene vi har hatt underveis i oppgaven og for å ha ledet meg inn på den filosofiske tankebanen som jeg benytter meg av. Ideen oppgaven er basert på har jeg til stor del takket være deg.

Takk til min bror som kjøpte meg en PC, etter at den forrige ble stjålet. Den PC'en som jeg har brukt til å skrive oppgaven på.

Takk til Ingerid Straume for å ha veiledet meg i den første del av oppgaveskrivingen.

Og sist men ikke minst en stor takk til min kone, som har gitt meg energi og ikke minst rom til å skrive i de trange kårene vi bor under.

Innholdsfortegnelse

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Generell oversikt	2
1.3 En oversikt over subjektsforståelsen.....	3
1.4 Kort introduksjon av teoretikerne som brukes i oppgaven	4
1.5 Litt om oppgaven	5
2 Autonomi.....	7
2.1 Er dannelse en betingelse for individuell frihet.	7
2.2 Kant og autonomi	7
2.3 Problemet autonomi	9
2.4 Autonomi og frihet i Kants øyne.....	10
2.5 Pedagogisk påvirkning, Et kritisk blikk på Herbarts (1776 – 1841) pedagogikk	12
2.6 Personlig autonomi, et gode eller et onde?	13
2.7 Det transcendentale kontra pedagogisk påvirkning.	15
2.7.1 En spenning mellom Herbart og Kant.....	15
2.8 Moralen som utdannelsens hele målsetting.....	16
2.9 Frihetens paradoks.....	18
2.10 Hvorfor utvikling av subjektets karakterstyrke?	19
2.11 Hvorfor er det så viktig med moral?	20
2.12 Noen av Herbarts ideer.....	21
2.13 Selvstendighet	23
2.13.1 Mangesidig interesse	24
2.14 Deweys kritikk av Herbart, rettmessig eller ikke?	26
2.15 Et annet syn på utdanning.	28
2.16 Det diskontinuerlige.	29
2.16.1 Krisen og vekkelsen	29
2.17 Oppsummering	30
3 Et perspektiv på frihetsbegrepet.	32
3.1 Innledning.....	32
3.2 Kunnskap er frihet	33
3.3 Frihet i en nåtidig kontekst, en kritikk.	36
3.4 Tilbake til utgangspunktet.....	38
3.5 Formaning og appell.....	39
3.6 Det egentlige og uegentlige.....	41
3.6.1 Hva innebærer dette?.....	42
3.7 Frihet forstås derfor som?	43
3.8 Tro, en utløsende faktor for frihetsfølelsen.....	45
3.9 Oppsummering	46

4 Det postmoderne mennesket	48
4.1 Virksomhet og selvvirksomhet.....	48
4.2 Virksomhet	49
4.3 Selvvirksomhet.....	51
4.4 Mennesket i det postmoderne.....	54
4.5 Økt usikkerhet - avslutning	56
5 Dannelse	59
5.1 Innledning.....	59
5.2 Formal og material dannelse	60
5.3 Begrepet dannelse	61
5.4 Bildsamkeit.....	63
5.5 Innvielsen	64
5.5.1 Innvielse som dialog.....	66
5.6 Dialog/kommunikasjon som en historisk prosess	67
5.7 Dannelse sett med Herbarts øyne	67
5.8 Utreise og hjemkomst, dannelsens potensial.....	69
5.9 Dannelse, identitet og kulturelle referansepunkter.....	69
5.10 Dannelse som møte	70
5.11 Dannelse og ekspertkunnskap	71
5.12 Identitet og rolle i en dannelseskontekst	73
5.13 Oppsummering	74
6 Identitet og dannelse.....	76
6.1 Innledning.....	76
6.2 Fast og flytende identitet.....	76
6.3 Eget ansvar for dannelse?.....	77
6.4 Liberal Arts	78
6.5 De forskjellige roller	79
6.6 Veien til den hybride identitet.....	80
6.7 Trygghet	81
6.8 Identitet og dannelse.....	84
6.9 Moral, tre perspektiv	85
6.10 Grader av autonomi.....	87
6.11 Oppsummering	88
7 Avslutning	89
7.1 Dannelse = frihet?	90
7.2 Moral og autonomi	91

1 Innledning

”Det bor en konge i oss alle, snakk til ham så kommer han frem”. (Gammelt skandinavisk ordtak)

1.1 Problemstilling

Temaet for denne masteroppgaven er dannelsen, og jeg ønsker i denne oppgave å argumentere for en sammenheng mellom dannelsen og frihet. På samme tid som dannelsen og frihet er essensielle elementer i oppgaven, flettes det inn i en diskusjon om autonomi med utgangspunkt i Kants forståelse, hvor det hevdes at individet er et autonomt subjekt i den forstand at det som subjekt skal være selvlovgivende og ikke basere seg på andres ledelse. Dette gjør jeg fordi jeg vil prøve å belyse autonomi i sammenheng med dannelsen, samtidig vil jeg redegjøre for en oppfattelse av frihetsbegrepet som kan støtte opp om dannelsen som en vei til frihet. Jeg vil derfor se på problemstillingen: Er dannelsen en betingelse for individuell frihet? Hvis individuell frihet er et mål, hva er det, det menes med frihet? Jeg vil se på autonomi slik den forklares av Kant, og se det i sammenheng med en postmoderne kritikk samfunnet.

Jeg benytter meg av skolen som en arena, men vil ikke skrive spesifikt om undervisning. Jeg tar i stedet utgangspunkt i noen av ideene som undervisningen baseres på. Et av de gjeldende målene med undervisning er å skape selvstendighet og frihet i den grad det gjør det voksende mennesket i stand til aktivt å delta i det samfunnet en tilhører med både ens individuelle særegenhet og kunnskap om de sosiale spilleregler. Jeg ønsker å drøfte dannelsen i en vid kontekst hvor jeg berører begrep som frihet og individualisme/identitet, og til en viss grad distinksjonen mellom det virksomme og det selvvirksomme mennesket uten at jeg mister den røde tråden definert av problemstillingen. Jeg gjør det fordi jeg mener at temaene dannelsen, frihet, identitet og autonomi, er nært knyttet sammen. Slik sett vil jeg gjennom å ta for meg begreper jeg mener er knyttet nært opp til forståelsen av autonomi, prøve å skape en redegjørelse for hvordan jeg ser for meg sammenhengen mellom dannelsen, autonomi, og frihet.

1.2 Generell oversikt

I vårt vestlige postmoderne samfunn har individuell frihet fått en høy status, (Vetlesen 2009). Frihet synliggjøres som valgfrihet i arbeidsliv, private livsstilsvalg og utdannelsesvalg, for å nevne noen. Frihet blir således oppfattet av mange som en rett til å ta individuelle selvstendige valg uten andres påvirkning. Vårt vestlige samfunn vektlegger, ifølge Vetlesen (ibid), autonomi som et positivt mål for det oppvoksende mennesket, dvs. uavhengighet fra de samme påvirkningskrefter som en tidligere var avhengig av, som blant annet ens foreldre. På samme vis oppfattes derfor avhengighet og sårbarhet som noe negativt, (Ibid). Jeg støtter i denne oppgaven Vetlesens kritikk av den postmoderne vestlige nyliberalistiske måte å oppfatte frihet på, og tar til orde gjennom bl.a. Bollnows (1969) tenkning, for et eksistensielt møte med andre gjennom dannelsen, som en av mulighetene for å oppnå individuell frihet. Det at frihet, ifølge Keyserling (1929), forstås som et nærhetsforhold mellom kunnskap og den strukturelle innholdet av det en gjør, innebærer at utdanning i stor grad, blir nøkkelen til å tilegne seg frihet, slik han operasjonaliserer begrepet. I utdannelsesøyemed vil jeg belyse Keyserlings syn på frihet og knytte dette til autonomi og selvvirksomhet, som ifølge Mollenhauer, (1996) er en indre virksomhet som utdannelsen kan hjelpe til med å utvikle og som var en essensiell del av Herbarts pedagogikk. Dette bruker jeg som et vesentlig innslag i oppgaven. Dette gjøres for å belyse forholdet mellom en helhetlig dannelsen på den ene siden, og kunnskapstilegnelse med det mål at mennesket, med Vetlesens (2003) ord blir: ”Ekspert på midler, men uvitende og likegyldig med hensyn til målene” (s:114) på den andre siden. Oppgaven belyser dannelsen i utdannelsen, i form av at dannelsen utvikler frihet og demokratisk tenkning. Jeg vil på bakgrunn av det bygge en forståelse for frihetsbegrepet i en utdannelses og dannelses kontekst. Dannelsen er i så måte sterkt forbundet med utdanning som dannelsen av selvet, og dermed en utdanning for frihet, sett i sammenheng med at kunnskap forbindes med frihet.

Vetlesen (2008) kritiserer dagens norske skole. Hans kritikk påpeker en vegring mot å stille krav til elever. Det at det ikke stilles krav til elevene, betyr også at elevene mister en rollefigur i utdannelsen. Vi har, hevder han, forkastet representantene for kunnskap. Lærernes autoritet har i stor grad blitt visket bort og oppfattes nå i mer eller mindre grad som veiledere og coacher for team. Asymmetrien mellom eleven og læreren handler for Vetlesen om at noen (lærerne), har noe å lære bort til andre (elevene). I denne tesen forsvares lærernes autoritet på

bakgrunn av deres rolle som kunnskapsinnehavere og han sier videre at ”innsikt er noe å erverve, ikke å få servert” (Ibid:134). Vetlesens perspektiv om kunnskap i skolen som en asymmetri mellom lærerne som representanter for kunnskap, og elever, er et perspektiv jeg bruker som en bakgrunn for min diskusjon om (ut)dannelsens vei til frihet, og en oppfatting jeg bygger oppgaven på.

1.3 En oversikt over subjektforståelsen.

Det menneskelige mennesket er ikke ensbetydende med det økonomiske mennesket. Det som er fornuftig for mennesket er ikke nødvendigvis fornuftig økonomisk, (Mollenhauer 1996).

Slik presenterer Mollenhauer spenningsområdet mellom det virksomme og det selvvirksomme mennesket. Denne forskjellen danner et grunnlag for min fremstilling av selvvirksomhet og dannelse, som et mål for utdannelsen. Et av spørsmålene som stilles er i hvilken grad utdanning kan lede til frihet, og hvordan man skal forstå frihetsbegrepet i sammenheng med utdannelsesprosessen? For å forstå dette spørsmålet vil jeg i oppgaven se bort fra tanken om utdanning som en vei til arbeidslivet, men heller bygge på tanken om utdanning som en mulighet for dannelse, uavhengig av arbeid. ”Vi behandler mennesket og vi forholder oss til det nettopp i kraft av dets vesen som lærende”. (Giesecke 1996:24).

Mennesket er verdensåpent fra fødselen av, og mangler kvaliteter som gjør at det må lære for å overleve (Ibid). Mennesket er derfor i stor grad underlagt andres oppdragelse gjennom sitt livsløp. Men da det før trengte å lære for å overleve, har det i dag andre muligheter gjennom sin omgang med kunnskap og informasjon. Vi lever i dag i et av de tryggeste samfunn som er registrert i vår kjente historie (Bauman 2006). Mulighetene for utdanning hvor dannelse av mennesket for menneskets skyld, har lenge vært et tema, og er en arv som spesielt etter opplysningstiden har vært fremtredende i vestlig filosofi. På bakgrunn av den arven bruker jeg aktivt det pedagogiske materialet til Herbart som et utgangspunkt som jeg diskuterer andre teorier opp mot. Jeg baserer meg derfor på dannelse som et pedagogisk begrep og har med meg en ideologisk overbevisning om at frihet er et menneskelig behov.

På samme tid som dannelse er en viktig ingrediens i utdannelsen, så er forståelsen av identitet et viktig element i det sterkt individpregede vestlige postmoderne samfunnet.

Killingmo hevder at ”Identitet er opplevelse av å være til som en enhet som forblir den samme over tid, uavhengig av indre og ytre skiftninger” (Killingmo 1988 s363). Det faste, forklares som noe positivt hos Killingmo fordi det innebærer trygghet. Som en motsetning til dette synet forklarer Bauman identitet som en dynamisk kvalitet, fordi i vår postmoderne vestlige verden så har referansepunktene blitt svekket til en grad hvor identitet forstås som et foranderlig fenomen. ”Å spørre hvem man er, er først forståelig når man tror man kan være en annen enn man er” (Bauman 1997 s:19). Selv om jeg ikke vil fordype meg på forholdet mellom identitet og dannelse, så lar jeg forståelsen av dette forholdet ligge som et bakgrunnstappe for å forstå helheten i oppgaven og for å knytte det opp mot utdannelsens rolle i utviklingen av det postmoderne samfunn. Det menneskesynet som presenteres, baseres på at mennesket utvikles til å ha en stabil kjerne og at det er en, til en viss grad autonom aktør når det kommer til valg av identitetsmarkører og handlingsmønster. Det gir også en pekepinn på at mennesket faktisk i større grad enn tidligere har referanserammer som er skjult på grunn av at de baseres i større grad på indre kvaliteter (Giddens 1991). Dette synet på mennesket er et grunnelement i denne oppgaven, som hviler på et humanistisk idealistisk menneskesyn. Dette er i tråd med den humanismen som har bakgrunn fra renessansen (Myhre 1992), hvor menneskelige kvaliteter som vennlighet, omgjenglighet og troen på menneskelig storhet var essensiell, og den greske humanismen som så på mennesket som noe i utgangspunktet godt, og hadde dette som en base for utviklingen av det dannede mennesket med gode dyder. Sokrates hevdet bl.a. at den som vet det gode også gjør det gode (Tollefsen et al 2001). Dette positive synet på mennesket har i nyere tid mistet sin legitimitet, pga bl.a. 2 verdenskriger som har gitt menneskelig ondskap et ansikt. Jeg har valgt og konsentrert diskusjonen om menneskets frihet på et intellektuelt og eksistensialistisk plan, noe som utelukker mange synspunkter og meninger som utvider begrepene dannelse, frihet og autonomi ytterligere, eller står i opposisjon til den teorien jeg har valgt. Dette gjøres på grunn av oppgavens omfang.

1.4 Kort introduksjon av teoretikerne som brukes i oppgaven

Den pedagogiske tenkningen baserer seg hovedsakelig på Herbart (1908, Myhre 1992, Oettingen 2001, Hilgenheger 2000). Hans ide om å ha det moralske mennesket som mål for utdannelsen er ikke noe jeg ønsker å argumentere for at skal kopieres til en målsetting i

dagens utdanning. Det er snarere hans vektlegging av selvvirksomhet, interesse og dannelse på bakgrunn av det moralske menneske, som jeg ønsker å belyse. Videre bruker jeg Keyserlings (1929) teori om hvordan frihet kan manifesteres i mennesket, og derfor forstås som en del av utdannelsen. Hans ideer om menneskets frihet sett i forhold til den strukturelle bundethet mennesket er underlagt, er en meget interessant og relevant teori som jeg prøver å plassere inn blant pedagogisk teori. Otto Friedrich Bollnow (1969) brukes fordi hans eksistensialistiske syn på utdanning skaper en dynamikk i oppgaven. Hans teori står som en motvekt til en ensidig vektlegging av en intellektuell forming. Både Vettlesen (2009) og Bauman (1997, 1998, 2004, 2005, 2006) brukes som samfunnskritikere. Jeg vil ikke kritisere deres oppfattelse av samfunnet, men benytter meg av deres teorier som en kritikk av samfunnets syn på frihet og autonomi.

1.5 Litt om oppgaven

Utdanning er et komplekst tema og det at man gjennom utdanning har som mål at mennesket kan bli autonomt og fritt, innebærer mer enn bare begrepene i seg selv kan forklare. For hva innebærer det å være fri? Og er det å være autonom det samme som å opprettholde selvet? I hvilken grad kan frihet og autonomi settes i sammenheng med verdensåpenhet og medmenneskelighet? Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i at utdannelsen skal legge til rette for å oppnå individets moralske frihet. Dette tar utgangspunkt i Herbarts ide om utdanning, basert hovedsakelig på von Oettingen (2001). Jeg vil understreke at begrepet, ”frihet” snevres inn til kun å omhandle det pedagogiske i den grad at jeg ser på de faktorer og prosesser som er med på å utvikle mennesket til et fritt og autonomt individ, og som individets autonome mulighet til å danne seg en personlighet som igjen kan forholde seg til de ytre påvirkningskrefter. Dvs. at utdannelsen skal legge til rette for først å utvikle personligheten, i en slik grad at individet står rustet til deretter å assimilere kunnskap. Hegel (Tollefsen, Syse & Nicolaisen 1999) hevder at menneskets frihet baseres på følelsen av den tilhørighet man har til andre. Tilhørighet blir forstått på en slik måte at anerkjennelse er det som definerer subjektet som et jeg og anerkjennelse er også det som binder folk i et samfunn sammen. Det ligger derfor i individets bevissthet å konkretisere friheten i institusjoner. Derfor blir staten, i hans teori, det stedet hvor mennesket kan realisere den høyeste form for frihet. Dette er også noen av tankene bak sosialdemokratiet (Løvlie 2006). Men et individs frihet kan også

forklares som noe uavhengig av institusjoner, en såkalt negativ frihet hvor individet ikke skal hindres fra å handle individuelt. Jeg ønsker å påpeke spenningen i forholdet mellom liberalisme og komunitarisme fordi det har vært en stor inspirasjon for meg til å skrive denne oppgaven, men vil denne gangen begrense meg, og dermed ikke ta opp denne problemstillingen.

Det er interessant å se på hvordan frihetsbegrepet blir brukt i forbindelse med dannelsen. Frihet som mulighet til å uttrykke seg er ikke nødvendigvis en god frihet for alle. Det å kunne bruke frihet på denne måten innebærer også at det er en forståelse for konsekvensene av det en sier. Det er således et demokratisk paradoks *om* man skal tillate grupper som har rasistiske, destruktive eller voldelige motiver, et fritt rom til å uttrykke seg? Når man ser mennesket som et produkt av det samfunnet det tilhører, så blir frihet et meget komplekst tema. Ordet ”frihet” gir *slik jeg ser det*, mening kun når det settes sammen med noe annet eller ses i sammenheng med en kontekst.

Oppgavens tittel, ”det moralske og frie mennesket, autonomi og dannelsen i dagens utdanning”, henviser til mennesket som et aktørorientert individ som har den indre viljen og ikke minst kunnskapen, til å stå for sine handlinger. Tittelen gjenspeiler også noe jeg oppfatter som et kritikkverdig forhold i vår tid; individuell frihet som et mål og krav på bekostning av tilhørighet, avhengighet og ansvarlighet for andre. Jeg ønsker å finne teori som kan gi et innblikk i både menneskets selvbevissthet og ytre faktorer som er med på å skape frihet og dermed også autonomi. Min intensjon er å se på prosessene som former mennesket og gjør det til et selvbevisst vesen, i stand til å ta imot kunnskap. Siden jeg tar for meg noe som kan henvises til menneskets dannelsen, vil oppgaven bygges rundt det etiske og filosofiske aspektet ved menneskets læring. Ifølge Sartre er frihet noe enhver er dømt til å ha, (i Nygård 2001) men gjennom læring kan den utvikles til også å omhandle friheten til å se hvordan ens egne valg blir tatt, og friheten til å forstå hvordan en kan uttrykke seg på en rekke plan.

2 Autonomi

2.1 Er dannelse en betingelse for individuell frihet.

”Friheden i praktisk forstand er uafhængigheden af en vilkårlig tilskyndelse gennem sanseligheden. Først heri ligger menneskets frihed. Det er en form for refleksiv evne der både er årsak og virkning i samme bevægelse ... Den frihet som Kant tilkjender mennesket qua dets intelligible karakter, er noget, der forudsættes a priori, dvs. At den er bestemmende for vores erfaringer, men ikke i sig selv tilgjengelig for erfaring”. (Oettingen 2009)

Strømninger i vårt postmoderne vestlige samfunn heller mot en sterk tro på individualisme, (Bauman 2004) samt en tendens til å undergrave kritiske refleksjonsevner i det offentlige rom, (Vetlesen 2009). Et rom som i dag har åpnet for at flere normative og spekulative sannheter serveres oss gjennom et stort antall medier, ifølge Vetlesen (ibid). Samtidig kan det virke som om søken etter informasjon, har erstattet den klassiske søken etter kunnskap for kunnskapens skyld. Vi lever i et samfunn hvor informasjon er lett tilgjengelig, mer eller mindre, for alle, men hvor det er vanskeligere enn noen gang å finne det sanne i det som presenteres. Troen på sannhet og kunnskap er såpass komplekst, at det er vanskeligere enn noen gang å ha varige standpunkter, fordi ny kunnskap i et langt raskere tempo forkaster gamle tidligere vedtatte sannheter. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at vi trenger danning i utdanningen for kunne ha mulighet til selv å stille kritiske og analytiske spørsmål ved allmenn kunnskap og for å kunne styrke den åndelige siden av mennesket, slik den tyske åndsvitenskapen, var opptatt av å utvikle. Jeg vil argumentere for at danning må demme opp for en ensidig fokusering på nyliberalistiske (økonomiske) verdier hvor markedets lov blir en allmenn lov, (Ibid 2009), og hvor menneskets åndelige verdier får en stadig mindre plass i utdannelsen.

2.2 Kant og autonomi

”På spørsmål om hva opplysning er svarer Kant (1724-1804):

”Opplysning er menneskets udgang af den selvforskyldte umyndighed.

Umyndighed er mangelen på evnen til at bruge sin forstand uden den andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende

beslutsomhet og mod til at bruge den uden en andens ledelse. Sapare aude! Hav mod til at bruge din egen forstand ...” (Oettingen 2009: 35)

Kant poengterer at mennesket må tørre å bruke sin forstand, (Ibid) og at ved å gjøre det, ledes det ut av sin selvforskyldte umyndighet. Med mot til å rive seg løs fra andres ledelse utvikles det autonome subjektet. Å være autonom er for Kant å benytte seg av fornuften og å la seg i minst mulig grad styres av impulser, samtidig som det betyr at en skal ha en bevisst holdning til andres påvirkning. Etske eller moralske valg og handlinger skal ideelt sett komme fra det indre mennesket og ikke fra det ytre miljøets definisjoner av hva moral er, grunnet at definisjoner kan variere fra menneske til menneske og fra tid til tid. Med andre ord så er mennesket personlige og moralske autonomi, utfallet av en utdanning som kan anses som en suksess. Kant hevder ikke at alle er født med en moral som er udiskutabel god, derfor blir det autonome subjektet en mulighet og ikke en betingelse. Den personlige autonomien baseres på en fremstilling av at pedagogikkens mål er at mennesket utvikler seg til en individuell aktør, hvor det ikke lenger trenger å støtte seg på andres ledelse. Målet er altså for Kant aktøren som ved hjelp av sin egen fornuft klarer å orientere seg i verden. Individet skal ha muligheten til å sette sine egne grenser og støtter seg på sin egen moralske evne. Spørsmålene som oppstår i forbindelse med et perspektiv hvor målet er den totale personlige autonomi er mange, og jeg vil presentere noen her: Hvordan kan en oppnå at et menneske kan klare seg ”helt på egenhånd” i forbindelse med moralske spørsmål? Er det i det hele tatt ønskelig å oppnå det? Spørsmålet leder videre til om mennesket er predisponert for moral, eller om det er betinget i kulturen? Et spørsmål som er svært relevant i forbindelse med dannelse, men som jeg ikke ønsker å ta noe standpunkt til i denne oppgaven, da det ville kreve mer plass enn jeg har tilgjengelig. Disse spørsmålene ønsker jeg å la ligge i bakgrunnen for oppgaven. Et annet viktig poeng som bl.a. Vetlesen (2008) påpeker er at selv i en tid hvor vi har vunnet en type frihet som ikke tidligere var tilgjengelig, så er vi fortsatt, og kanskje i større grad, avhengige av impulser utenfra og andres meninger. Det kommer gjerne fra ekspertise som i langt større grad en tidligere er fragmentert (Bauman 1998), eller delt opp i ekspertområder som er mer spesifikk en tidligere. Samtidig mener Bauman at de forskjellige subuniversene mister en dialog seg i mellom, noe som jeg mener fører til et tap av det store bildet.

2.3 Problemet autonomi

Individuell autonomi er en ide som baserer seg på muligheten til å være herre over eget liv. Å leve et liv basert på prinsipper og motiver som kan defineres som ens egne. Å leve etter eksterne prinsipper som er manipulerende og eller skadelige er å leve med et fravær av individuell autonomi. Slavoj Zizek (2009) belyser en meget enkel, men også presis problemstilling når han forklarer problemet med å være en kantianer i den forstand at en tror på en individuell autonomi, hvor mennesket selv setter sine egne grenser. Alle foreldre, sier Zizek (ibid), vet at barnet som opptrer både vanskelig og utfordrende gjør det fordi det ønsker at autoritetsfiguren, da gjerne far eller mor, skal vise hvor de forskjellige grensene står. Dette er utvilsomt reelt og foreldre har nettopp grensesettingen som en av sine viktigste oppgaver i oppdragelsen av barn. Paradoksalt, hevder Zizek (ibid), så er det grensene som er frigjørende, og mangelen på grenser som skaper handlingslammelse. Et enkelt spørsmål som kan stilles i så høyemed, er om det forventet at alle foreldre skal intuitivt vite hvordan en best mulig skal oppdra sitt barn? Som svar på spørsmålet, kan Baumans (2005) samfunnsanalyse brukes, fordi pedagogisk ekspertkunnskap, er i vårt postmoderne vestlige samfunn, blitt et meget viktig verktøy i oppdragelsesøyemed. Ved siden av det akademiske miljøet, er det masser av populærkulturelle råd og veiledningsverktøy, samtidig assisteres de fleste av råd fra nære og kjente. Foreldre i vår tid, belager seg i større grad på å bruke andres erfaringer, og stoler mindre på å bruke egne. Slik Zizek (2009) forstår det, ønsker han å belyse at den autonomi som Kant fremstiller betyr at en ikke trenger en ekstern ”mester” som forteller en hvor grensene går eller som stopper en når en trår over en. Men selv Kant forstår at barn trenger veiledning. At førstegangsforeldre skal kunne fungere selvstendig i barneoppdragelse, som er noe de ikke tidligere har erfaring fra, er et eksempel på et viktig poeng i spørsmålet om autonomi i en betydning hvor det sammenlignes med selvstendighet. Autonomi må ses i kontekst og er således sterkt forbundet med erfaring. Kant (i Von Oettingen 2001) svarer at mennesket er som et dyr som trenger en mester, som trenger noen til å sette grenser, men at dette også er en måte å unngå frihet på. For mennesket trenger en mester for å skjule frykten for sin individuelle frihet og mulighet til å ta et eget ansvar! Den individuelle friheten er en tøff byrde, men et opplyst og voksent individ er en som kan fullt og helt ta ansvar for å definere sine egne grenser (Kant i Zizek 2009). I forbindelse med foreldrene som trenger råd, kan en spørre seg om hvor legitimt alle de forskjellige rådene som gis er? Som svar kan en si at det bør ligge en form for fornuftig utvelgelsesprosess til grunn, for å kunne skille hva en

skal anvende og hva en bør unngå å praktisere. Eller en form for frihet til å velge, basert på at en har en viss forhåndskunnskap. Fullstendig moralsk autonomi, som kan forklares som et menneskets indre selvlovgever, blir et ideal, et uoppnåelig mål eller en utopi, selv for Kant. Idealsamfunnet hvor menneskene styrer seg selv og lever et høyt moralsk liv. Et liv hvor alle grensene følges, ikke av frykt for straff eller plikt til noe høyere, men fordi en velger det selv vil ifølge Zizek (ibid) være en trussel for vårt moderne samfunn. På samme måte som et anarkistisk samfunn hvor man ikke har noe respekt for samfunnets normer og regler. Grunnen, hevder Zizek (ibid), er at samfunnet trives i spenningspunktet mellom å ha grenser og nedbrytningen av de samme grensene.

En vesentlig detalj i Kants filosofi er at moral, eller forskjellen mellom rett og galt, ikke skal avgjøres av det historiske, antropologiske eller psykologiske, men må være uavhengig av historien, (Kolakowski 1990). Det er den eneste måten å skape stabile menneskerettigheter som er like for alle. Slik velger jeg også å forstå det autonome subjektet hos Kant. Hvis distinksjonen mellom godt og ondt ligger i det historiske, så betyr det at den som sitter med makten også definerer moral ut fra hva som er rett og galt, noe som betyr at selv nazismen eller fasismen kunne inntatt posisjonen til å legitimere moral, og det er det Kant ønsker å komme til livs. Dette er en detalj som gjør det enklere å forstå hvorfor Kant ser på det transendentale (mer detaljert forklaring nedenfor) som den eneste legitime basen for moral. Det gir en distinksjon mellom den formale pedagogiske dannelsen som det eneste utgangspunktet for oppdragelse og vektleggingen av det indre som ligger latent til utvikling. Noe jeg vil komme tilbake til.

2.4 Autonomi og frihet i Kants øyne

For at mennesket skal være fritt, hevder Kant, innebærer det at mennesket følger ens egne lover, at det lar fornuften bestemme over handlingene. Dette innebærer at den autonome fornuften frembringer verden etter sin egen forstand, (Schwanitz 1999). Til forskjell fra fornuftens frigjørende mulighet, kan en ifølge Kant, la seg styres av lyster og begjær. Dette betyr at en gir opp kontrollen av ens handlinger og lar eksterne årsaker og begivenheter styre ens handlinger, noe som gjør en ufri. Det at mennesket kan oppfattes som et autonomt vesen, betyr således at det er en avstand mellom de ytre påvirkningene og fornuftens oppfattelse av dette. Fornuften transenderer virkeligheten! (Ibid). Dvs. at fornuften frembringer

virkeligheten i sitt bilde, eller konstruerer den, (Nygård 2007). Det at fornuften kan skape en avstand fra erfaringsverden, gjør dermed at mennesket kan oppfattes som fritt ifølge Kant, (Tollefsen et al 1999). Slik sett blir mennesket et subjekt til forskjell fra et ufritt objekt underlagt naturens lover. Kant gir oss en vinkling på den morallov som mennesket finner i sin fornuft. Moralloven er syntetisk a priori. Det vil si at den sier noe om verden som en universell sannhet og som ligger i forkant av sanseerfaringene. Det at Kant kommer frem til dette innebærer også at hans handlingsmaksimer blir forståelig. For hvis en handling skal være syntetisk a priori så må den kunne overføres til alle andre situasjoner for å kunne være en morallov, (Ibid). Det autonome mennesket innebærer slik sett at det, til enhver tid, handler etter allmenngyldige regler. Handlingene må være universelle og det var dette Herbart kritiserte. For å kunne ha en pedagogisk innflytelse på et menneske så kreves det at mennesket selv får komme i sentrum av sitt handlingsalternativ, ifølge Herbart, (Oettingen 2001). Kant på sin side hevdet at den universelle handlingsmaksimen beskytter mennesket fra å gjøre handlinger som gjør menneskets mulighet for å leve sammen umulig. Den første handlingsmaksimen handler om at alle mennesker er selvstendige lovgivere og at alle således er frie med den samme verdi. Det andre kategoriske imperativ sier: "Du skal aldri behandle mennesker, verken deg selv eller andre, bare som et middel, men samtidig som et mål i seg". (Tollefsen et al 1999 s:396)

Et menneske har slik sett en verdi i det å være menneske, fordi ingen kan bruke et annet menneske kun for sine egne interesser uten å ta hensyn til at andre mennesker har en verdi i seg. For Kant er det altså utvikling av fornuften som står i sentrum, noe som ikke går på tvers av Herbarts oppfattelse. Men det er en vesentlig forståelse av autonomi og frihet, (definisjon og forklaring av frihet vil jeg komme frem til senere), som trer frem hos Kant. Fornuften er transendental, det vil si at den forklarer virkeligheten hvordan den skal være. Slik sett gir fornuften mennesket et perspektiv på virkeligheten. Et perspektiv formes igjen av fornuftens samlede kunnskap. Når Kant hevder at frihet kan oppnås ved menneskets vektlegging av fornuften som det styrende organ, så knyttes også frihet nærmere opparbeidelse av kunnskap, jamført Keyserling (1929). Jeg vil trekke denne sammenhengen klarere frem i neste kapittel!

Det er to forskjellige måter å se på autonomi når autonomi skal lede til individuell frihet. På den ene siden er den pedagogiske påvirkningen grunnleggende for å utvikle autonomi. Den er det fordi en går ut ifra at mennesket ikke vil kunne utvikle moral eller dannes på egen hånd.

Dette står i kontrast til ideen om at moral er nedfelt i mennesket allerede ved fødselen og at en derfor jobber pedagogisk med å utvikle noe som ligger der latent allerede fra fødselen av. En kan si at det her gis rom for at eleven danner seg selv, noe som også betyr at en baserer seg på at eleven innehar en viss form for autonomi. Denne motsetningen er viktig fordi den gir et bilde på hvordan en må jobbe pedagogisk i forhold til å utvikle autonomi, men det gir også en forståelse av at det er en grense mellom en utvikling og en oppdragelses filosofi. Det som har kommet frem her er hvordan Kant forklarer autonomi. Autonomi betyr for Kant at en styres av fornuften og at følelsene, som Kant mente var påvirkelige for det umiddelbare, fikk en mindre rolle. Men det at autonomi er fornuftsbasert betyr også at det til en viss grad blir kulturelt betinget, det oppstår således et paradoks.

2.5 Pedagogisk påvirkning, Et kritisk blikk på Herbarts (1776 – 1841) pedagogikk

Som jeg har så vidt vært innom, så er det en distinksjon mellom det pedagogiske som et grunnleggende element for oppdragelse, og det indre menneskets latente evner til å avgjøre hva som er rett og galt. En distinksjon som er meget relevant i forhold til autonomi. Både Kant og Herbart var enig i at moralen var viktig som et mål for utdannelsen. Men Herbart hadde en klar ide om metoden som skulle gjøre det mulig å oppnå det. Jeg vil her benytte meg av plass til å presentere læringsfilosofien til Herbart og sette det i et forhold til nettopp Kant. Dette for å gi en klarere forståelse av autonomi som et mål for utdannelsen og av de pedagogiske utfordringene det innebærer.

”Den moralske karakter, eller samvittigheden, kan træde i forhold til sin egen subjektivitet og objektivitet og efterprøve, om det, som gjøres, menes og handles efter, er i overensstemmelse med det moralske krav” (von Oettingen: 102). I forbindelse med Herbarts første dokumenterte møte med oppdragelse hvor han kommer i kontakt med en gutt som han har problemer med å oppdra fordi gutten har en meget sterk egenvilje, oppstår det et spørsmål forbundet med hvordan moral kan defineres og hvordan Herbart kunne sette seg selv i et overformynderisk forhold til barnets ”frie vilje”. Problemstillingen som oppstår er på sett og vis det pedagogiske paradoks, det er problemer forbundet med tvangen til å underlegge viljen til formell læring under påsyn av, i dette tilfellet, Herbart. Herbart ser altså en sammenheng mellom frihet og moralitet og tilegger disse kvaliteter en opposisjonell kraft mot en uvøren, og tankesløs

lydighet, (Ibid), som også Kants anså som viktig. Det handler således gjennom det pedagogiske å utvikle selvvirksomhet ved bruk av dannelse, spørsmålet er på hvilken måte. Et annet spørsmål som dukker opp er forbindelsen mellom frihet og en forståelse av strukturer og årsakssammenhenger, ifølge Keyserling (1929), og at gjennom den samme forståelsen så utvikles også individets mulighet til å være en fri aktør i samfunnet. Å være autonom, i form av at man definerer sine egne grenser, vil derfor slik jeg forstår Keyserling (ibid), ikke nødvendigvis innebære den samme type individuell frihet som vårt vestlige postmoderne samfunn verdsetter. Det gir en betraktning av at det er flere nivåer av individuell frihet; den moralske karakteren var det absolutt viktigste hos Herbart og han hadde det som hele målet for oppdragelsen. (Myhre 2005). En annen side ved Herbarts læring er hans fokus på en mangesidig interesse, noe som i utgangspunktet var ment for å kunne gi den lærende flere ben å stå på ved omskiftninger i samfunnet, noe jeg vil komme tilbake til nedenfor. (von Oettingen 2001). For Herbart var dette uansett midler til å utvikle moralen, som han anså som utdannelsens hele målsetting.

I denne forskjellen som forklares her i forhold til en utvikling og en oppbygningspedagogikk, så er Herbart enig med Kant i den type autonomi, de ønsker skal være målsetning for utdanning; personlig autonomi. Jeg ønsker derfor å vie litt plass til dette.

2.6 Personlig autonomi, et gode eller et onde?

Autonomi er forklart som en sammensetting av to ord, Auto og Nomos. Auto betyr selvet og Nomos betyr lov. Ordet viser til en som lever etter sin egen lov. Personlig autonomi er forklart av Kant som menneskets utgang av sin selvforskyldte umyndighet (Tollefsen et al 1999). Kant viste til mulighetene for å tilegne seg kunnskap og at kunnskap (I hans tid) åpnet seg for massene, til forskjell til tidligere da det var reservert for de få. Den type autonomi han refererer til, er rasjonell autonomi (Biesta 2003) Det betyr en autonomi som tar for seg menneskets tilegnelse av kunnskap og ikke minst *mulighetene* til å tilegne seg det og på bakgrunn av denne tilegnelsen utvikle sine fornuftskrefter. For Kant innebar dette en mulighet til å finne noe universelt, verdier som bandt mennesker sammen, på tross av kultur og språk. Hans universelle teser er et resultat av dette og gir en pekepinn på verdier som krever et

autonomt sinn for å ta dem i bruk, (Tollefsen et al 1999). Å være autonom er således å stå som ansvarlig for sine egne handlinger.

Vetlesen kritiserer denne tankegangen og dens sammenheng med det moderne samfunn. Autonomi har i dag blitt ”kjennetegnet på det frie, myndige og ansvarsfulle mennesket”. (Vetlesen 2008:18). Kritikken dreier seg om bruken av autonomibegrepet for å legitimere uavhengighet fra alle de instanser man i utgangspunktet er avhengig av, (som foreldrene i oppveksten), og slik sett ende med en total selvbestemmelse og selvansvarlighet. Samtidig betyr personlig autonomi en frihet til i større grad enn tidligere å velge i samfunnets, i dag, åpnere marked. Å inneha personlig autonomi, kan derfor sies suksessfullt for de menneskene som klarer å benytte seg av de valgmulighetene som samfunnet har, ifølge Vetlesen (2008). Denne autonomien blir også et mål for de som ikke har de forutsetningene til å nyttiggjøre seg de valgene samfunnet åpner for. Selv om vårt postmoderne vestlige samfunn, hvor noen er dømt til å tape og andre å vinne så opprettholdes dette gapet av alle lag fordi det å være selvstendig (les autonom), idag er et mål for de fleste slik jeg forstår Vetlesen (2008). Personlig autonomi kan ses på som et gode og et onde, alt etter hvilken kontekst det ses i. Det at den økte valgfriheten i dag krever mer av de som velger, er en selvfølge. Det at vi derfor har de valgmulighetene åpne for oss i dag i en grad som muligens ikke noen generasjon før oss har opplevd krever også mer av oss som forvaltere av de valgene det postmoderne samfunn har åpnet for. Det at individualiseringen som vi opplever i dag, er et tegn på økt usikkerhet for fremtiden (Bauman 2004), mener jeg øker ansvaret på skolen som en dannelsesinstitusjon. Valgfriheten fjerner fokuset fra nåtiden til hele tiden å være fokusert på det fremtidige, og hvordan ens nåværende handlinger kan oppnå de målene i fremtiden som en ønsker. For skolens vedkommende så kan spørsmålet stilles om utdannelsen er med på å opprettholde denne individuelle autonomien?

For å forstå Vetlesens kritikk av Kants bruk av begrepet autonomi, slik jeg ser det, så må autonomi forstås ikke som et individuelt mål, men som et kollektivt mål. Det vil si at autonomi ikke kan legitimere individets totale uavhengighet fra andre, men at det er med på å utvikle menneskets sosiale tilstedeværelse som en likestilt annen. Castoriadis (1987) hevder at individuell autonomi må ses i sammenheng med sosial autonomi. Med det mener han at autonomi for ”meg” ikke kan forstås uten at ”jeg” også ønsker den samme autonomien for alle andre. Å støtte opp om personlig autonomi betyr også å ønske at andre kan ha mulighet til

å inneha sin personlige autonomi. Det blir derfor banalt å snakke om menneskelig eksistens som noe i seg selv. Menneskelig eksistens og dermed autonomi kan kun forstås som noe i sammenheng med andre mennesker.

2.7 Det transcendentale kontra pedagogisk påvirkning.

2.7.1 En spenning mellom Herbart og Kant.

”Herkart tilslutter sig forestillingen om at det må være det frie moralske mennesket, der begrunder formålet med oppdragelsen og undervisningen. Men til forskel fra Kant vil han ikke nøjes med at sette det moralske som det høyeste mål, men gjøre det til hele formålet”. (Oettingen 2001: 86)

Herkart er kritisk til Kant og hans vektlegging av det transcendentale jeg. Dette, mener Herbart, innebærer en falsk uavhengighet fra det empiriske. Det transcendentale blir en mulighetsbetingende kunnskap som mennesket er bundet av, uavhengig av subjektets sanseerfaring og som subjektet derfor ikke kommer bort ifra. (Tollefsen et al 1999). Det transcendentale betydde for Herbart å forflytte subjektets læringsgrunnlag fra noe en oppdrager kunne påvirke, til noe som for Herbart ble tilsvarende en form for determinisme, (Oettingen 2001). Grunnen til Herbarts motstand til det transcendentale var fordi subjektet ikke kunne påvirke erfaring som var a-priori, eller forut for det empiriske. Læring og i stor grad frihet sett i forhold til det transcendentale jeg, ligger ifølge Herbart, utenfor pedagogisk påvirkning. Herbart mener derfor at frihet ikke kan bindes i en transcendental eller meningsbærende størrelse bakenfor menneskets intelligens, men at frihet hører til menneskets innblikk i moralske verdier og erfaringer som påvirker valgene en tar. (ibid). Den type moral og etikk Herbart fremhevet i utdannelsen, mente han ikke skulle knyttes opp mot noe universelt, eller pliktetisk. Slik sett skulle ikke etikken kun bestemmes av det kategoriske imperativ. Kants kategoriske imperativ betød at mennesket skulle handle slik at handlingen kunne skape en handlingsmaksime som kunne benyttes av alle andre i samme situasjon. Enhver handling skal kunne bære i seg kimen til en universell moral, hvis ikke vil handlingen ikke være i overensstemmelse med moralloven til Kant. ”Du skal handle slik at du kan ville at maksimen for din handling skal bli gjort til lov for alle mennesker” (Tollefsen et al 1999 s:395).

Selv om Herbart var kritisk til Kants kategoriske imperativ, var det nettopp fra ham at han hentet oppdragelsens mål; det moralske mennesket (Myhre 2005). Herbarts kjennetegn for denne moralske personligheten var ifølge Myhre fem praktiske ideer: Ideen om samvittighetsbundethet og indre frihet, ideen om et alltid bedre (perfektibilitet), ideen om velvilje og medmenneskelighet, ideen om menneskets rettigheter og ideen om lønn og straff, (ibid s:115). Herbart så det som oppdragelsens mål å fremme handlingsfrihet, som kan forklares som at individet lærer seg gjennom oppdragelse og læring å tenke selv og at det tar bevisste og selvstendige valg basert på dynamiske moralske verdier. Det var altså ikke snakk om faste verdier som subjektet måtte forholde seg til i alle situasjoner, hver situasjon og kontekst fikk derfor sin egenart og gjennom individets frihet til å handle, skapt en form for selvstendighet. Å lære å handle dynamisk, mente Herbart var viktig i og med at samfunnet var foranderlig. En utdannelse måtte ha som utgangspunkt at elevene skulle kunne delta i samfunnet som helhet og bryte ut av sine miljømessige og normative hindringer (Oettingen 2001). En deltakelse som skulle læres før mennesket kunne bruke det. Et problem Herbart bevisst inkorporerte i sin fremstilling av utdannelse til deltakelse, var faren for å henge seg opp i utgåtte kunnskaper. Herbart løste dette problemet ved å fokusere på å lære elevene å tilegne seg en mangesidig interesse, (Hilgenheger 2001).

Hvordan kan man knytte denne problemstillingen til i dag? Ifølge Herbart skal en oppdrager ikke ta utgangspunkt i at et barn har latent moralsk og etisk innsikt, men gi det en mulighet til å lære det. Derfor holder det ikke bare å legge til rette for en dialog (Strike 2006) hvor man ser kulturen fra flere sider og lærer å tolke sin egen kulturelle bakgrunn. En egen karakter trenger også en mulighet til å utvikles gjennom undervisning, som noe unikt. Men oppdragelsen av karakter var ifølge Herbart avhengig av god undervisning for å lykkes.

2.8 Moralen som utdannelsens hele målsetting

Jeg vil her trekke noen linjer til dagens samfunn. Skolen kritiseres i dag for å legge for stor vekt på utdannelse til arbeidsmarked (Bauman 2005) og i den prosessen svekke dens oppdragende funksjon. Når en slik problemstilling legges frem oppstår det også andre spørsmål: Bør ikke familien ha fullt ansvar for barnets oppdragelse? Og hvorfor skal barn ha

en moralsk oppdragelse? Når det kommer til første spørsmål så er det et trekk i tiden at kontakten mellom barn og foreldre er svekket fordi kjernefamilien er blitt mindre og mange foreldre ikke har nok tid til å investere med barna sine. Samtidig oppleves det en høy grad av institusjonalisering av barn gjennom barnehager, SFO og lange skoledager, (Strike 2006). For Herbart (Oettingen 2001) var det viktig at undervisning skulle være oppdragene. Det var ifølge Herbart skolens oppgave å utvikle karakterstyrken. Et av poengene for Herbart var å bryte standens (miljøets) eller den kulturelle reproduksjonen og hindre den oppvoksende generasjonen i blindt å følge normative forestillinger og tradisjoner. Han ønsket å bygge utdanning på utviklingen av karakter og personlig initiativ sammen med en indre trygghet og stabilitet. Moralsk oppdragelse innebar for Herbart å foredle fornuften slik at subjektet på den ene siden kunne være autonom i forhold til sine indre følelser og begjær. Et begjær som uten styring ville få subjektet til å handle som et blad i vinden. Herbart er her sterkt påvirket av Kant. På den annen side ønsket han å gi subjektet en mulighet til å bryte ut av miljømessige påvirkninger som dirigerte mennesket til å opprettholde normative forestillinger og miljømessige hindringer (Herbart 1908). Subjektet skulle gjennom undervisning lære seg å ta selvstendige valg.

I dagens samfunn opplever en ikke samme problemstilling som på attenhundre tallet, hvor en nasjons innbyggere var forholdsvis homogen. I Tyskland ble Herbarts tanker støttet opp av von Humbolth som var undervisningsminister da Napoleon, den 14 oktober 1806, påførte Tyskland, som da enda ikke var et samlet rike, et forsmedlig tap. Bildung (dannelse) og karakterdannelse kan ses i sammenheng med strømninger som ledet til Tysklands samling i 1871 og var idéer som skulle samle tyskere under en kultur. Herbart så disse strømningene som foreldet og så Europa som sitt hjem og var skeptisk til de sterke nasjonalistiske strømningene i sin tid. Han hadde dette også i tankene med sin pedagogikk. Å skulle overføre disse ideene til i dag må også ta utgangspunkt i flerkulturelle nasjonale interesser. Det at vi i dag opplever, spesielt i Norge som er et forholdsvis ungt land sett fra et innvandringsperspektiv, at det i offentligheten eksisterer flere forskjellige perspektiver og synspunkt som utvikler et miljø hvor det er lett å skape segregering ut fra tro, overbevisninger og identitet. Det moralske mennesket i dag er således ikke bygd over samme overbevisning, mening og tro, men baseres på ulike definisjoner av hva moral innebærer og i hvilken grad det passer med ens identitet.

2.9 Frihetens paradoks

I de ovenstående avsnittene har det vært et sterkt fokus på den positive siden av autonomi, med noen kritiske røster som stabiliserende elementer. Målet med mye av det jeg har skrevet om er å vise en form for frihet som baseres på kunnskap. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i at frihet ikke er en tilstand, men at det eksisterer flere grader av frihet og at frihet må ses i forhold til hvilke kontekst frihet forklares i. Hva er så hovedtrekkene i menneskesynet som kommer frem ovenfor, og da i all hovedsak fra Kant og Herbart. Mennesket er i en ufri tilstand før det møter pedagogikken, hevder Herbart (Oettingen 2001). Dette innebærer at det har en positiv effekt for mennesket, å tre ut av en ufri væremåte, sett ut fra et positivt frihetsbegrep, og inn i en væremåte styrt av fornuften, et syn som blir meget individualistisk da det ikke vil være slik at det passer alle, ifølge Kant (Ibid). Jeg vil hevde at med den form for autonomi som Kant vektlegger, så følger det også med store mengder med ansvar, og da ansvar som kan føles både tyngende og tærende fordi det impliserer en stadig større vektlegging av individet som selvtilstrekkelig. Et frihetens paradoks påpekt av Bauman (2000) hvor han forklarer at frihet for mange innebærer noe helt annet enn ensidig lykksalighet. Frihet, slik han forklarer, kan for noen fremstå som en forbannelse. Det blir en forbannelse fordi en ser de rundt en som lykkes og klarer å oppnå det en selv drømmer om, samtidig som en selv misslykkes eller enda verre, aldri får sjansen til å prøve. Bauman kaller det postmoderne samfunn ved å bruke begrepet det flytende. Autonomi for ham kan derfor forklares i samsvar med hans syn på identitet. Identitet er ikke noe som er fast og som man lever i og som definerer en som menneske, identitet er noe som er i en stadig bevegelse. Det betyr at en blir overlatt til stadig å definere seg selv og det er slik Bauman (ibid) kan kritisere den form frihet har fått i vår postmoderne verden, eller flytende modernitet som han kaller det, hvor frihet har fått betydning av å være noe entydig godt.

Det er i forhold til utvikling jeg tar for meg autonomi og frihet. En utvikling som faller innenfor rammene av det pedagogiske, selv om det innebærer at det er områder der det ikke er behov for det pedagogiske. Det er også i forhold til utvikling Bauman (ibid) baserer sin samtidsanalyse. Det flytende moderne samfunnet blir i Baumans bøker forklart som noe som er i en evig forandrings og utviklingsprosess og dermed aldri kommer frem til det som er dens mål. Skal man se på autonomi i et slikt forhold betyr det at autonomi blir en utopi, noe som, slik jeg ser det, kan innebære at det kan bli et middel for kontroll. Herbart (Hervart 1908)

baserer sin pedagogikk på ikke å slippe taket før individet er i en tilstand hvor det kan klare seg selv. Opplevd kontroll, og dermed svakere følelse av autonomi, kan oppstå hvis en stadig må lete etter instanser som kan legitimere ens egen identitet. I vårt vestlige samfunn betyr det en flytende kontroll som ikke ligger hos noen spesifikke krefter ifølge Bauman (2000). Det blir en usynlig kontroll. Frihet i vårt postmoderne samfunn må ses i sammenheng med kontroll, og legger i en grad føringer for hvorfor frihet er et viktig tema. Det er, slik jeg ser det, ikke nødvendigvis ønsket om frihet, men behovet for ikke å føle kontroll som er en viktig ingrediens i vårt moderne samfunn.

2.10 Hvorfor utvikling av subjektets karakterstyrke?

Det er lett å trekke paralleller til dagens samfunn i tankegangen til Herbart. Et forhold som kritiseres i vår samtid er nettopp at mennesket lever i et samfunn hvor en har fått overbelastende frihet til å velge. Samtidig innebærer denne friheten i langt mindre grad frihet til ikke å velge, (Vetlesen 2008). Uavhengighet og autonomi er trekk i tiden som legger et stort ansvar på subjektet og innebærer at det skal vite hva det vil. Jeg vil hevde at problematikken som både Kant tar opp, (med det fornuftsbaserte mennesket som med sin fornuft finner sin frihet), og Herbart, (utviklingen av karakterstyrke som skaper en fasthet og gir mennesket en frihet til å velge ut fra innsikt og ikke begjær), er i stor grad aktuelle problemstillinger i dagens samfunn, innenfor et dannelsesperspektiv. Hvis autonomi forstås som selvlovgivning innebærer det også en viss forståelse av moralske spørsmål.

Hvem skal en være? Hvordan skal en reagere? Hva skal en gjøre? Det må kunne påstås at disse essensielle spørsmål berører de fleste i dagens samfunn. Valgene er flere nå enn noen gang før, i hvert fall valg knyttet til livsstil og arbeidsliv. I sammenheng til disse spørsmål, som nevnt ovenfor, dukker det også opp en klar forestilling om en bevissthet om selvet, kroppen, tankene, følelsene og nuet. (Giddens 1991). For hvert øyeblikk har i seg en mulighet til forandring. En slik selvsentrert bevissthet kan infiltrere de daglige gjøremål og fremheve valgene. Med flere uklare muligheter, holdepunkter og ustabilitet i samfunnet, (Ibid) blir valgene viktigere og vanskeligere, fordi i hver handling kan en reflektere over spørsmålet: hva vil jeg med denne handlingen? Jeg vil hevde at når Herbart (1908) i sin tid fremhevet utviklingen av karakteren for å styrke det indre mennesket, så er det først i vår tid vi virkelig

ser viktigheten av dette. En praktisk etisk bevissthet knyttes således mot vårt samfunn hvor vi stilles ovenfor valg, og hvor det derfor er lett å miste seg selv i alle valgene en tar og med de kravene som kan oppleves fra miljøet.

I sammenhengen mellom det sterke fokuset på valgene og hvordan de påvirker bevisstheten, som Giddens (1991) poengterer, fremhever jeg et ord som jeg mener er viktig; selvsentrert. Det kan virke som at den selvsentrerte holdningen som vi opplever i vår tid kan spores tilbake til den sterke bevisstheten om selvet som skal ta valg, (Giddens 1991). Utdannelsens bidrag bør være å demme opp for en slik selvsentrering ved å gi elever innsikt, forståelse for helheten, derigjennom ens forhold med andre mennesker og ikke minst skape en interesse for moralske spørsmål.

2.11 Hvorfor er det så viktig med moral?

Hva legges det i karakterdannelse? Som jeg har påpekt tidligere så overlates individet i dag i stor grad til seg selv i et komplekst marked hvor det skal velge og hvor produkter kappes om å lokke det til å handle først i den ene retningen, så i den andre. Et poeng som setter pulsen på individets moralske evner i sammenheng med atferd/handling:

“The ordinary and natural phenomenon that men invent the maxims for their inclinations afterwards, in order to enjoy the convenience of an inward prescriptive right to do as they like, must direct education to devote its chief attention to the objective part of the character, which forms and raises itself slowly enough under its observation and influence. If this first is in order, results may then be hoped for from the regulating power of good moral teaching. There will still remain to the subjective to give the sanction, the final settlement and refinement of the morally formed character, which it will, however, easily accomplish.” (Herbart 1908:202).

Mye av dette kunne stått i en hvilken som helst sosiologisk samfunnskritisk bok i dag. Moral bør ikke forsvare en handling i etterkant, for å forsvare retten til å kunne gjøre som man vil, (Ibid). Moral kan knyttes til, og sammenlignes med en forståelse av

identitet. En type objektiv offentlig identitet kan gå på tvers av ens personlige overbevisning og ens subjektive identitet: En leder som må gi noen av sine ansatte oppsigelse, i en situasjon hvor bedriften sliter med å opprettholde en økonomisk levedyktighet, kan forakte det han gjør, men står i et tvetydig forhold til handlingen og dens konsekvenser for bedriften og den økonomiske konsekvensen til de ansatte som må gå. Samtidig kan den samme sjefen være hensynsløs når han ansetter nye, og ser ikke de økonomiske konsekvensene til de han ikke gir sjansen til å få jobb.

Menneskets moralske apparat er et komplekst system hvor man legitimerer sitt handlingsalternativ. Slik sett kan en si at vårt samfunn ikke mangler moral, snarere tvert imot, men at det er definisjonene av moral og dens utilitaristiske (*Det er også i kritikken av utilitaristiske strømninger i sin samtid at Kant la frem sine moralske teser (Kolakowski 1997)*) legitimering som er kritikkverdig. Det er i så henseende at Herbart (1908), og for så vidt Kant, ser på dannelselse som utdannelsens oppgave. Det faste, forstås som en indre autonomi, som står sterkere rustet til å ha en personlig overbevisning og ansvarlighet i de valgene en tar. Utdannelsens mål, slik jeg forstår Herbart, er således å styrke det faste i subjektet, utviklingen av en fast identitet, som kan stå imot en nyere type identitet som Bauman (2005) kritiserer og forklarer som flytende.

2.12 Noen av Herbarts ideer.

”Herbart ... defines the Objective part of character as that part of the will, which the individual finds already existent, when he begins to observe himself; and the Subjective part, as the new will which arises in and with this self-observation”, (Herbart 1908:201).

Selv om Herbart var uhyre systematisk i sin oppbygning av undervisning, er det lett å glemme at det er nettopp utviklingen av individets egenart og moral som var hans hjertebarn. Problemstillingen han møter på, som vist ovenfor, er i hvilken utstrekning en lærer kan, gjennom systematisk utdanning basert på ytre mål, åpne for at barnet kan møte ytre strukturert undervisning uten å gi slipp på sin individualitet, (Oettingen 2001). Det er verdt å merke seg at individets rett til en karakterdannende utdanning, er et viktig element hos

Herbart, men han skiller dette også fra retten til å forbli egenrådlig og individuell på bekostning av andre. Disse konturene som viser seg med full styrke i vår tid på grunn av nyliberalistiske tendenser (Vetlesen 2008) hvor negativ frihet fremheves i en stor grad som en ”alle må passe på seg selv” holdning. Med det mener jeg at vårt konkurransesamfunn tenderer til å hylle individuelle ferdigheter som innebærer å *vinne* over andre, noe som igjen er dømt til å skape tapere. Det at ”å *vinne*”, ofte gjøres på bekostning av andre, kan skjules bak ideen om at alle er ens egen lykkens smed. En slik mentalitet skaper ikke samhold i et samfunn som helhet, men legitimerer derimot ulikheter blant grupper og klasser. Det er en av grunnene til at jeg finner Herbarts målsetting om det moralske menneske som utdannelsens mål interessant (Oettingen 2001).

“Herbart solved the problem of teaching methods on the basis of his psychological theory of ’interest’. Like desire, interest is understood as a form of mental activity, even though interest is much less intense than desire. Interest enables the first links to be created between the subject and the object and so determines the ‘viewpoint’ of the individual about all the aspects of the world that he either grasps or fails to grasp. Unlike desire, through which interest may be heightened, interest does not yet have any particular objects on which to focus”. (Hilgenheger 2000:6).

Interesse er et viktig punkt i Herbarts filosofi. Hans vektlegging av interesse hos eleven, betød et element av kontakt mellom lærer og elev. Samtidig var den *mangesidige* interesse, en mulighet til å gi eleven en fleksibilitet som gjorde ham i stand til å leve i et dynamisk samfunn. Herbart så i sin tid en start på oppløsningen av de faste referansepunktene, som gjennom tiden har utviklet seg til dagens postmoderne samfunn, (Giddens 1991). Giddens på sin side, hevder at referansepunktene i dagens vestlige samfunn ikke er tapt, men at de har gått over fra håndfaste objekter til indre kulturelle symboler. Referansepunktene forstås, slik jeg forstår Giddens, i større grad som individuelle markører. Dette innebærer at referansepunktene blir i stor grad koblet opp til ens personlighet og identitet. Herbart så dette allerede på starten av det 19. århundre noe som understreker viktigheten av ikke å glemme Herbarts ide om en utdanning av subjektet. En utdanning som både er systematisk, mangesidig og bygger på individets egne krefter. For Herbart, omhandlet pedagogikken overgangen mellom subjektet som noe ubestemt til noe bestemt. Det handlet om å lære barnet

å bli selvstendig og utvikle sin egen selvvirksomhet. Når barnet lærte seg å utvikle og foredle sin selvvirksomhet, ville det føre seg selv videre i en dannelsesprosess uten behov for ytre oppdragelse, (Myhre 2005). Videre ville barnet være åpent for en livslang læring, som på basis av selvvirksomheten og den indre viljen ville drive seg selv. Oppdragelse handlet om å legge grobunn for å skape en følelse av fasthet bygd på moralske verdier som kommer frem av en mangesidig interessesfære. Meningen var å gi barnet en mulighet til å navigere seg i livet. Oppdragelsens formål var derfor for Herbart det frie moralske mennesket (Myhre 2005). Et menneske som var fritt og moralsk i kraft av seg selv, ikke i kraft av en høyere lov som det måtte forholde seg til og styres av, som hos Kant (Tollefsen et al 1999). Menneskets selvbestemmelse var derfor også utgangspunktet for moralen. Herbart tar her avstand til Kants universalisme og tilnærmer seg det partikulære i oppdragelsen. For Herbart betydde det å ha en mangfoldig interesse og om å skape en bredde i kunnskapen om livet. Som metode betød det å lokke frem dannelse og moralitet gjennom et møte med et bredt spekter av meninger og måter å oppfatte verden på. Dette handlet igjen om noe mer enn bare å skape moral. Herbart hevdet at hvis barnet begrenset sin interessesfære til et lite område så ville det også bli svært utsatt for forandringer i samfunnet, (Oettingen 2001). En begrenset interessesfære, som kunne være viktig i samfunnets daværende tilstand, kunne senere forsvinne til fordel for nye viktigere interesser. Oppdragelse gjaldt altså også om noe mer enn en moralsk opplæring for Herbart, det gjaldt også om å forberede barnet på et omskiftelig og dynamisk samfunn, (Ibid).

Oettingen (2001) gir en omskrivning av det pedagogiske paradokset: ”Å oppfordre den oppvoksne, til noe, som han enda ikke kan, og å anerkjenne ham som en, han enda ikke er”, (von Oettingen 2001: 11).

2.13 Selvstendighet

Å forberede barnet på et dynamisk og omskiftlig samfunn med en mangfoldig interessesfære er på den ene siden svært viktig for å kunne ha en åpen holdning mot andre livsanskuelser, men har, på den annen side, i seg kimen til å neglisjere unik kunnskap som ikke nødvendigvis leder til økonomisk gevinst. Det er derfor Mollenhauer (1996) presiserer at selvvirksomhet og virksomhet støtter seg på to forskjellige sider. Den ene det menneskelige mennesket og den andre det økonomiske mennesket. Keyserling (1929), på sin side, ser variasjoner innad i

kulturen som en positiv utvikling og oppbygning av en større helhet. Kultur som helhet blir, ifølge ham, mer mangfoldig, dynamisk og utviklende av å tillate det individuelle og unike innad i den gitte kultur. Det betyr at alle, i et gitt samfunn, tjener på at andre er forskjellige. På den annen side vil det for Herbart ikke gå såpass langt at ikke individet selv begrenser sin interesseflate til å gjelde noe som den selv kan stå for, nettopp på grunn av utviklingen av selvvirksomhet og dermed utvikling av en variert interesseflate, (von Oettingen 2001). For i møtet med andre måter å tenke på og i det, sjansen for dialog mellom to eller flere unike livsverdener, gjelder det selv å kunne tilføre sin stemme. Og det er nettopp denne unike stemmen som en autonom selvbevissthet og selvvirksomhet vil være med på å fremheve ifølge Herbart, (Ibid). Dette er også i en viss grad et utgangspunkt for dannelse, og kan ses som, hva dannelse i all enkelthet handler om. Møtet med det ukjente og å integrere det ukjente i det allerede kjente, (Gusstavson 1996). Et annet viktig poeng å trekke frem her er at barnets motivasjon til å lære er svært viktig sett i forhold til hva det lærer, derfor kan ikke utdannelsen gå helt på tvers av barnet, men bygge på noe som er der fra før, for å holde ved barnets motivasjon for å lære, (Dewey 2001).

Når Herbart beskriver oppdragelse, så er det bevisst med tanke på å unngå transcendentale regler som skulle følge individet inn i situasjoner. Moralitetens formål og base måtte unngå å baseres på allmenngyldige regler, som jo Kant var opptatt av (Tollefsen et al 1999). For å gjøre dette handlet det om å hjelpe barnet til å oppdage sin indre stemme. Denne indre stemmen var viktig for Herbart da det ga barnet muligheter til et fritt valg. Og måten å få denne indre stemmen frem på, var å presentere barnet for et rikt innhold som skulle skape en dynamisk forståelse av moral. Når innholdet presenteres for barnet, oppfordres barnet til å tenke selv og det gjør slik sett til at barnet oppfordres til selvvirksomhet. (Oettingen 2001). Det må presiseres her at når Herbart skriver om selvvirksomhet så mener han at det oppnås fullt når selvvirksomheten blir styrt av en egen vilje og ønsket om å lære. Det vil si at det er et begjær som driver individet videre.

2.13.1 Mangesidig interesse

Den mangesidige interesse er som forklart ovenfor et viktig tema hos Herbart. Jeg vil her gå litt mer i dybden på hva som legges i dette begrepet.

It is of course a familiar precept that the teacher must try to arouse the interest of his pupils in all that he teaches. However, this precept is generally meant and understood to denote the idea that learning is the end and interest the means to attain it. I wish to reverse that relationship. Learning must *serve the purpose* of creating interest. Learning is transient, but interest must be lifelong.
(Hilgenheger 2000:7-8).

Mangesidig interesse er interesse som ses i forhold til subjektet som en helhet. Det må ikke misforstås som allsidig interesse fordi det ikke handler om å telle antall interesser et subjekt kan ha. Interesse er mangesidig fordi det kommer fra samme kjerne. Samtidig skriver Herbart (1908) at ensidighet ikke kan bekjempes med overflatiskhet. Her forstått som at hver situasjon og øyeblikk skal møtes med en ny måte å være på, fordi det ville innebære at dette mennesket ikke innehar noen helhet eller kjerne som handlingen springer ut av. En mangesidig interesse innebærer at subjektet ikke lar seg med letthet forandres av inntrykk og impulser som drar det i først den ene retningen, så den andre. Det innebærer heller å åpne for at subjektet har mange strenger å spille på, samtidig som det ikke går ut over kjernen av mennesket. Herbart (1908) spesifiserer også at en alltid må ta utgangspunkt i subjektet når det skal tales om elevens interesse. Interesse er ikke noe som skal implementeres, men det skal skapes fra noe som allerede eksisterer i subjektet fra før.

Før jeg går videre vil jeg påpeke at denne forståelsen av interesse og utdanning er i samsvar med Baumans (2005) forståelse av en fast identitet, til forskjell fra det han kritiserer dagens identitet å handle om; flytende identitet. Det er altså en hårfin grense mellom å kunne inneha en åpen livsholdning og en mangesidighet samtidig som en også beholder en fast indre kjerne, og en åpen flytende og overflatisk livsholdning hvor en tar det som er akseptert av miljøet og gjør det til sitt eget, alt etter forgodtbefinnende. Kritikken av dagens utdanning handler, slik jeg ser det ikke nødvendigvis bare om en svartmaling av et markedsstyrt samfunn som påvirker dens innbyggere, men om en svekking av det individuelle filteret som skal motta markedets mekanismer og reklamer. Utdanning bør, slik jeg ser det, sørge for ikke å nedprioritere å gi rom for utvikling av menneskets åndsliv og indre kjerne.

2.14 Deweys kritikk av Herbart, rettmessig eller ikke?

”Vi kommer her til en type teori som avviser at det eksisterer spesifikke evner og understreker faginnholdets altoverskyggende betydning for utviklingen av mentale og moralske anlegg. Ifølge denne teorien er utdannelsen verken en prosess som utvikler seg innenfra eller en dannelse av bevisstheten gjennom å fremkalle visse innholdsmessige assosiasjoner eller forbindelser ved hjelp av et faginnhold som presenteres utenfra. Utdannelsen foregår bokstavelig talt ved hjelp av instruksjon, noe som bygges inn i bevisstheten utenfra. Det blir ikke satt spørsmålstegn ved at utdannelsen bygger bevisstheten, det er allerede god tatt. Men dannelse har her en teknisk betydning som henger sammen med tanken på noe som virker utenfra. Herbart er den beste historiske representanten for denne typen teori. Han avviser fullstendig at det finnes medfødte anlegg”. (Dewey i Dale 2002:41).

Dewey legger frem en påstand om at Herbart avviste fullstendig at det fantes medfødte anlegg. Dewey forklarer videre at dette henger sammen med Herbarts syn på utdanning. Utdanning og dannelse er slik Dewey oppfatter Herbart, noe som virker utenfra, men som skal utvikles til noe individuelt. Det er ifølge Dewey bevisstheten som produserer ulike egenskaper som en reaksjon på den ytre stimuli den blir utsatt for. Mennesket er kun en mulighet gjennom en systematisk og bevisst utdanning og i møtet med metoden skapes en indre selvvirksomhet som skaper et menneskelig bevissthetsnivå som ikke lenger blir utsatt for vær og vind, sett i sammenheng med Nygårds (2007) bruk av begrepene aktør – brikke, men som selv skal kunne ta bevisste avgjørelser og dermed handle som en fri aktør i samfunnet. Utdannelsen er, for Herbart, sentralt for karakterdannelse, nettopp fordi det ikke tar hensyn til de medfødte evnene som er der i utgangspunktet ifølge Dewey. Mens for Dewey blir dannelse kun mulig gjennom en systematisk utvikling av bevisstheten, (Dale 2002).

Dewey (Dale 2002) mener at medfødte evner er en av de essensielle faktorer man må ta hensyn til i utdannelsen. Ubevisste holdninger og utrustninger er essensielle grunnelementer som utdannelsen og dannelsen må ta utgangspunkt i. Erfaringen utvikles i et dialektisk forhold mellom evner og undervisningen, og utdannelsen skal således ikke basere seg på at barnet indoktrineres, men den skal heller ikke bare være en fri utvikling som ikke tar

utgangspunkt i utviklingssonen, (Vygotsky 1978). Utdannelsen er en reorganisering og en rekonstruksjon av erfaringen, ifølge Dewey. Det som er viktig i spørsmålsstillingen om utviklingen av selvstendighet og selvvirksomhet, er her hvilket utgangspunkt man skal jobbe fra. Dette fordi eleven ifølge Dewey vil ha et grunnlag av selvvirksomhet liggende i grunn som utdanning kan bygge videre på. Selvstendighet, hvis det fokuseres kun på en ytre metode, blir således bygget på ufullstendige premisser ifølge Dewey og skaper derfor alt annen en selvstendighet.

Det er slik at Herbart ønsker å oppnå en unik utvikling for det enkelte individ, og ikke utvikling eller utdanning til noe allment. Slik sett kommer det frem at mennesket, ifølge Herbart, er i bunnen fri, jamført Rousseau (Tollefsen et al 1999). Oppdragelse og utdanning må ifølge Herbart, bygge på det frie i mennesket når det underlegges oppdragelse og utdanning. Han er uhyre systematisk og bygger utdannelsen på et pedagogisk material som, ifølge Dewey (Dale 2002), ikke tar utgangspunkt i menneskets evner, men i en ytre oppbygning av bevisstheten som skal fremkalle forestillinger. Denne forståelsen av Herbarts filosofi er feil ifølge Hilgenheger (2000) og setter et feilaktig stempel på Herbarts forhold mellom eleven og læreren, eller det indre og det ytre. Metodene slik Herbart så det, skulle *ikke*, ifølge Hilgenheger (ibid), krenke individualiteten til eleven. For at metoden skulle kunne anses som suksessfull måtte den ta utgangspunkt i elevens allerede utviklede evner, uten at de samme evnene skulle definere metoden. Herbart legger derfor et høyt krav til undervisningen og dens systematiske oppbygning. Deweys kritikk av Herbart er slik jeg forstår det basert på en forveksling mellom Herbarts ideer og hans elevs bruk av de samme ideene som utviklet seg til den ”svarte skole” som er sterkt forbundet med pugging og hard disiplin (van Oettingen 2001). Det er også et viktig poeng i den formen utdanning tar videre når Dewey implementerer mye av ideene fra den europeiske og da spesielt den tyske utdannelsesvitenskapen til USA, og det er at han oversetter og tolker det tyske ordet for ånd med intelligens, noe som gjør at utdannelsen nå, i langt større grad handler om intelligens og at betydningen av ånden nedjusteres. Dette har i mine øyne stor betydning for hvordan man ser på utdanning i vår tid.

2.15 Et annet syn på utdanning.

”Det virker som om veien til friheten bare går gjennom krisens trange port”

(Bollnow 1969:35)

Herbart har vært utsatt for kritikk, på grunn av at hans navn ble knyttet til den ”svarte skole” (Oettingen 2001) og som jeg har forklart Dewey ovenfor, Herbarts antatte avvisning av medfødte anlegg, (Dewey 2001). Det at hans navn ble knyttet til den ”svarte skole” var, ifølge Oettingen (2001) urettmessig forbundet med Herbart og er ifølge ham en feiltolkning. Herbart var først og fremst opptatt av det filosofiske aspektet ved læringen, men han tok også utgangspunkt i at mennesket var formbart. Det var denne formbarheten som la grunnlaget for hans filosofiske betraktninger og hans teoretiske metoder. I tillegg var det også en bakgrunn i Romantikkens tidsalder, selv om det er presisert ovenfor at Herbart tilhørte den rasjonalistiske filosofi i lang større grad. Men Herbart ga mennesket humanistiske verdier som var tidstypisk for Romantikken. For hvis mennesket skulle lære seg selvvirksomhet og i den prosessen ta til seg moral, så måtte mennesket også i den prosessen utøve handlinger som var på den gode side av menneskets handlingsapparat. I en slik tankegang vil mennesket ses som godt av natur. Bollnow (1969) som tilhører en annen retning innenfor den pedagogiske tenkning, eksistensfilosofien, kritiserer denne tankemåten. For det første, har det i vår tid, skjedd ting som har satt spørsmålstegn ved mennesket som noe utpreget godt. Han tenker her på den annen verdenskrig. Her kom menneskeheten i kontakt med menneskelige svakheter som ga et heller pessimistisk syn på pedagogikkens muligheter for å opphøye mennesket til noe som i *egen* form ville skape det gode. Bollnow (Ibid) sier, med all rett, at det menneskebildet en har, er et essensielt utgangspunkt når det handler om å bruke pedagogisk teori på mennesket! Dette er meget viktig fordi det også gir et kritisk blikk på sider av Herbarts pedagogikk. Det idealistisk- optimistiske menneskebildet ble, etter den annen verdenskrig, til en viss grad ødelagt og gjorde det dermed vanskelig å bygge et endelig menneskebilde som vi kan bruke i vår post- moderne tid.

”I denne situasjon gir det seg en dobbelt oppgave! På den ene side gjelder det å bli klar over hvilke forutsetninger de overleverte pedagogiske grunnbegreper bygger på, og forsøke å forstå grensene for deres anvendbarhet i vår situasjon.

Sammen med dette vokser den annen oppgave frem, nemlig å søke etter nye pedagogiske grunnbegreper som svarer til det nye og hardere åndelige klima”.

(Ibid:18)

En annen viktig problemstilling han tar opp i sammenheng med pedagogikkens forhold til eksistensfilosofien, er to forskjellige måter å betrakte pedagogikkens nedslagsfelt på mennesket. Den ene siden er bygd på det romantiske bildet av mennesket som noe som skal få utvikle seg i henhold til det indre verden. Det forstås altså som en organisk indre vekst som skal utvikle seg. Den andre måten er det mekaniske bildet som ser på ytre faktorer som kilden til individets vekst. Bollnow gjør her en meget interessant pedagogisk betraktning, ved å hevde at de er like i det at de begge søker å oppdra mennesket ved å bygge på det som allerede er der fra før. Det blir slik sett en nyanse mellom en oppbygnings- eller utviklingsprosess. Det bygger på noe kontinuerlig.

Men livet er, ifølge Bollnow, basert på kontinuerlige små sykluser, som avbrytes av diskontinuerlige oppbrudd. (Ibid)

2.16 Det diskontinuerlige.

Til forskjell fra en pedagogisk metode hvor mennesket skal gradvis ledes inn i utviklingsmuligheter ved et samspill mellom oppdrageren og den som oppdras, tar Bollnow for seg en annen metode som han forklarer som det diskontinuerlige. Han bruker ord som ”krise”, ”vekkelse” og ”møte”. Det han ønsker å få frem er at mennesket ikke lever et harmonisk liv som baseres på en kontinuitet i forhold til erfaringer som henger sammen i tid og rom. Det er hendelser som river mennesket opp i roten og tvinger det til å våkne fra en, sett i en a- posteriori forståelse, sovende tilstand. Jeg tar for meg Krisen og vekkelser her, mens møtebegrepet blir diskutert senere i oppgaven.

2.16.1 Krisen og vekkelser

Den første termen han bruker er krisen (Bollnow 1969). Med krise mener han en avgjørelse, eller renselse fra en tidligere forståelseshorisont. Krisen kan innebære at man kommer i en situasjon hvor en må ta et valg. Dette valget er ikke basert på to likeverdige muligheter, men

et valg som tvinges på oss i situasjonen og som kan gi avgjørende konsekvenser for resten av livet. Krisen betyr altså et brudd med noe i det tidligere liv og et oppbrudd med noe kontinuerlig. I møtet med krisen og utviklingen som oppstår får mennesket mulighet til å høynes til et nytt nivå. Det blir således en modningsprosess som oppstår i møte med krisen. En modningsprosess som, hvis den er en naturlig del av livet, er meget nyttig for dannelses teori og dermed også for pedagogikken. Pedagogikken kan altså ikke lukke øynene for det signifikante som en eventuell krise kan ha for utviklingen av moralen, hvis den hører til som en naturlig del av livet. Men i et pedagogisk perspektiv så oppstår det et spenningsfelt om man, på den ene siden, skal fremprovosere krisen eller styre den når det skjer. Ifølge Bollnow er det ikke for pedagogen å gjøre noen av delene, men å hjelpe den som er i krisen. Det andre ordet som Bollnow (1969) bruker er vekkelse. Det er lett å assosiere dette med å vekkes til noe religiøst. I pedagogikken handler det derimot om å vekkes fra en søvnliggende tilstand. Det betyr at barnets indre krefter vekkes opp. Det vil derfor bety at det blir noe som skjer plutselig og diskontinuerlig i forhold til den normale læring. Personen vil med ett oppnå kunnskap om noe eller frigjøre krefter i seg som en ikke hadde et bevisst kjennskap til. Sett i forhold til et pedagogisk perspektiv, mener Bollnow at dette handler om at noe utenfor en selv står for denne oppvåkningen. Det er altså på sett og vis, ytre krefter som spiller med individets sinn. (Bollnow 1969). Det interessante med denne vekkelser er at den ikke går på tvers av frihetsaspektet til individet. Vekkelser handler om å åpne noe i individet som ligger der latent som en kilde til læring og som dermed ikke blir underlagt noen form for ytre kontroll, men som trenger en ytre påvirkningskraft for, fritt, å virke på individet selv.

2.17 Oppsummering

Det sentrale temaet for både Herbart og Kant er utviklingen av menneskets fornuftskrefter og autonomi. For Herbart betød dette at utdanning skulle hjelpe eleven å utvikle selvvirksomhet på en slik måte at man ville få, på den ene side en kjærlighet til kunnskap og på den annen side lære seg å utvikle seg videre på egen hånd. Herbart var opptatt av at undervisningen skulle baseres på et ytre strukturert metode og innhold som skulle legge grunn for selvvirksomheten, mens Kant var opptatt av at mennesket skulle tilegne seg et moralsk apparat som kunne hjelpe individet når det handlet. Et moralsk apparat som var en universell

handlingsmaksime. Som for eksempel; gjør mot andre det du ønsker at andre skal gjøre mot deg. Men Kant forstod at dette ikke kunne komme av seg selv, slik at det fullstendige autonome og moralske mennesket blir en ideell og kanskje utopisk mulighet, mens Herbarts metode på sin side var ment å nå det målet Kant hadde forespeilet.

Slik jeg har diskutert morals undervisning og målet hvor det autonome subjektet skulle tre frem, opp mot en nyere tids kritikk av vårt vestlige samfunn, fremgår det at vi i dag ikke har råd til å ha en naiv og ensrettet forståelse av autonomibegrepet. Vi har på den ene siden mistet mye av det positive bildet på mennesket som man hadde før, noe som påvirker hvordan vi i dag kan legge opp pedagogisk teori, (Bollnow 1969), og på den annen side har det oppstått en situasjon hvor mennesket har kommet i en større eksistensiell ensomhet hvor det har fått et større ansvar for sine egne handlinger enn tidligere. Et ansvar som kommer på grunn av den store vektleggingen av individet som noe fritt som ikke skal bli bundet av ytre reguleringer. Ser man autonomi i vår postmoderne kontekst, oppstår det en paradoksall situasjon hvor samfunnet legger opp til en forventning av at en har en stor porsjon med selvinnsett og autonomi slik at en kan orientere seg i markedets komplekse og betydelige utvalg. Samtidig har man mistet mye av mulighetene til å lære denne selvinnsetten i skolen da det fokuseres i langt større grad på faglig tyngde som settes i sammenheng med arbeidslivet og veien videre ut i jobb, etter endt skolegang. Spørsmålet som ble stilt i starten av kapitlet om dannelse er en betingelse for individuell frihet, må ses i forhold til at individet i samfunnet i dag har en annen plass enn på attenhundretallet. I dag har vi, kan man argumentere, individuell frihet. Spørsmålet er hva vi har gitt opp for å vinne det. Bollnow påpeker at vi i dag ikke lenger kan ha en naiv tro på den menneskelige godhet, og at dette bør påvirke både tidsaktuell pedagogisk tenkning og måten vi tar til oss historisk relevant pedagogikk. Den andre er at pedagogikk ikke kan baseres på noe som, teoretisk, distanserer seg fra hverdagslivet ved at det baseres på en teoretisk harmonisk kontinuerlig utvikling. Hverdagslivet er, hevder Bollnow, nettopp stykket opp i diskontinuerlige livsfaser. Han ønsker således å ha det diskontinuerlige i en mer fremtredende plass i utdannelsen. Jeg ønsker derfor nå å ta for meg frihet i et eget kapittel for å skape et bilde av hvordan det kan inngå i pedagogikken og for å svare på hvordan vi kan forstå frihet i sammenheng med dannelse?

3 Et perspektiv på frihetsbegrepet.

3.1 Innledning

"Man is ultimately that for which he decides". (Keyserling 1929:245)

I det foregående kapitlet belyste jeg autonomi som forklart av Kant og drøftet det i sammenheng med Herbarts syn og målsetning med utdannelsen; den moralske oppdragelse (Oettingen 2001). Han trakk frem selvvirksomhet som den indre kraften som skulle videreføre individets dannelse etter at den formale utdannelsen var fullført. Selvvirksomhet skulle således bli et individuelt redskap som eleven skulle tilegne seg gjennom utdanning for å kunne fortsette den utviklingsprosessen som utdannelsen forhåpentligvis hadde startet. I sammenheng med å belyse den positive siden av utdannelsen, anvendte jeg Vetlesen og Baumans kritikk mot det postmoderne samfunnet og drøftet det med det positive synet på autonomi. Jeg ønsket å se på opplysningstidens mål med utdanning, og sette det i en samtidskontekst. Det vil si at visjonen til både Herbart og Kant brukes i en dialog med samtidens kritikk av det postmoderne individ. Den sammenhengen Herbart så mellom frihet og moral gjenspeiles i en av hans fem praktiske ideer; ideen om samvittighetsbundethet og indre frihet (Ibid). Med bakgrunn i dette vil jeg i dette kapitlet gjøre flere ting, samtidig som jeg baserer meg på ideen om indre frihet. Jeg vil: gå nærmere inn på frihetsbegrepet, trekke linjer tilbake til Herbarts mål med utdannelsen, og benytte meg av Keyserlings ideer for å utdype en forståelse av frihet og dens funksjon i sammenheng med det praktiske liv. Jeg vil også trekke begrepet frihet nærmere en eksistensiell oppfatning av det egentlige og uegentlige, for deretter å trekke linjer tilbake til utdanning av det moralske, selvvirksomme og frie mennesket. Jeg gjentar derfor problemstillingen her: Er danning en betingelse for individuell frihet? Hvis individuell frihet er et mål, hva er det, det menes med frihet, og er frihet uavhengig av kontekst?

En basis som jeg går ut ifra i dette kapitlet er Kants forståelse av fornuften som noe transcendentalt. Fornuften frembringer virkeligheten og konstruerer den A – priori. (Tollefsen et al 1999). Slik sett, legger det visse premisser for hvordan kunnskap kan ses i forhold til autonomi og frihet.

Jeg vil her presisere noen begreper:

Kunnskap i den form jeg bruker begrepet, knyttes til dannelses og må derfor ses i et menneskelig utviklings og oppdragelses -perspektiv. Kunnskap knyttes i nær kontakt med forståelse.

Fornuft brukes etter modell av Kant. Han deler mellom fornuft og forstand, og sier at fornuften går utenpå forstanden. Den gjør det fordi den betegner all vår rasjonelle aktivitet, mens forstanden feller dommer over saksforhold, noe den gjør i sammenheng med anskuelsen. Anskue betyr å betrakte. Slik sett tillegger han mennesket et perspektiv og en mulighet til å kategorisere verden i begreper, før det observerer (Tollefsen et al 1999).

Struktur brukes etter modell av Keyserling og kan knyttes sammen med sammenheng, interaksjon og lovmessighet. Struktur henviser til en form, både objektiv og rasjonell, oppbygning sett i et forhold til menneskelig fornuft og viten. Med andre ord, vår kjennskap til tingen.

Måten Kant vektlegger fornuften som den instans som begrepliggjør verden og frigjør mennesket fra sansenes og begjærets umiddelbare påvirkning på handlingen, gir her en plattform for å anskueliggjøre et perspektiv på menneskelig frihet som deretter kan brukes i en pedagogisk form. Med et slikt utgangspunkt vil jeg starte med å gi en presentasjon av Keyserling og deler av hans forståelse av frihet.

3.2 Kunnskap er frihet

“It follows that there resides in man’s own mode of being, independently of the whole outer world, a last resort, an ultimate premise which can neither be explained nor demonstrated, which we simply have to take as it is. Now this last premise within man is the root of what we call freedom.”

(Keyserling 1929: 191)

Hermann von Keyserling (1880 - 1946) var en greve født i den samme by som Kant, Kønigsberg i Estland, (daværende Russland). Han var meget bereist og på grunn av sin herskapelige herkomst, kom han i kontakt med flere viktige skikkelser, skikkelser som han også lot seg påvirkes av. Jeg vil i dette underkapitlet støtte meg på Keyserlings bok *The recovery of truth* (1929), og presenterer fra denne boken, hans ideer om forholdet mellom mennesket og frihet.

Keyserling, som fremgår av utdraget ovenfor, forklarer frihet i form av at det er en indre rot som ikke kan bindes, men som er i bunnen fri. Selv om menneskets frihet kan virke som en total frihet, av utdraget, fremkommer det senere i boken at det henger sammen med form og struktur. Frihet eksisterer for mennesket, i en analog sammenheng mellom naturen og de samfunnsskapte strukturene. Dette kan ses i en sammenheng med Berger og Luckmanns (1966) fremstilling av det sosiale som et konstrukt. Sammenhengen ses her som at den sosiale verden konstrueres i menneskelige strukturer som er basert på fornuften og ikke som noe som er i verden *in natura*. Keyserlings bruk av begrepet struktur henviser til at mennesket ikke kan skilles helt og fullt fra naturen, men at det må ses i forhold til de disposisjoner og kvaliteter det har fått tildelt og at han på sett og vis underlegger mennesket en slags determinisme. Men det er viktig her å påpeke at Keyserling tilegger mennesket en determinisme basert på et årsaks og virkningsforhold, og ikke på nødvendighet. Dvs. at erfaring viser at en hendelse med all sannsynlighet leder videre til andre hendelser, men ikke at hendelsen skjer ved en nødvendighet. Slik sett begrenser Keyserling determinismen til ikke å gjelde et rasjonelt, fornuftsmessig område. Det handler heller om en aksept av naturlige, biologiske rammer, samtidig som det gir rom og mulighet for handlingsfrihet ved bruk av fornuften. På det fornuftsmessige området er han derfor enig i Kant om fornuftens transcendentale påvirkning. Han poengterer at mennesket ikke står alene i verden, men har et gjensidighetsforhold til andre. Dermed kommer vi frem til et viktig poeng i hans ideer, nemlig hans bruk av begrepet struktur. Keyserling bruker begrepet på den ene siden i et forhold til læring av bruken av redskaper, altså i forståelsen av dens essensielle vesen og systematikk. På den annen side, bruker han begrepet som en forståelse av at all epistemologisk lære innordnes i fornuftssystemer som en igjen handler ut fra, eller benytter seg av ved både refleksjon eller videreformidling av et tema. Jeg vil forklare dette nærmere nedenfor. Frihet settes i en sammenheng med den kunnskapen mennesket innehar ved bruken av personlig autonomi. Derfor vil innholdet av utviklingen av selvvirksomheten, være så viktig, sett i forhold til

personlig frihet. Keyserling er meget opptatt av lovmessighet og strukturer som han mener trer frem parallelt med vår refleksjon av virkeligheten, eller av det spesifikke en eventuelt ønsker å lære. Dvs. at jo mer en graver ned i et tema, reflekterer over et substansielt problem eller der hvor man snur refleksjonen innover i en selv, så trekkes det linjer, bygges stillas og aktuelle teoretiske størrelser settes sammen til en helhet i logiske former. Og det er nettopp helhetstenkningen som ligger som bakgrunn til Keyserlings forståelse av frihet. Han spesifiserer at frihet ikke kan brukes som et abstrakt begrep uten hold i noe i virkeligheten, eller i mennesket selv. Derfor, sett i forhold til den pragmatiske formen frihetsbegrepet dermed får, så blir ”mennesket i verden”, utgangspunktet for frihet!

Slik jeg forstår ham, kan det virke som at Keyserling heller mot en sosial konstruktivistisk modell som en forklaring av den virkeligheten som mennesket opererer i. Selv om han ikke spesifiserer hvordan disse forholdene er og hvordan den sosiale virkeligheten er bygd opp, så er det nettopp i hans resonering en ser konturene av en strukturell kontekst som mennesket må orientere seg i og dermed kan det trekkes paralleller til Berger og Luckmanns (1969) sosial konstruktivistiske modell. Konsekvensene av at virkeligheten er strukturert og opererer i form av et årsak /virknings forhold, er at individet fremtrer med mulighet for frihet, og ikke som fri i utgangspunktet. Noe som gir implikasjoner for pedagogisk teori og utdanning, fordi det impliserer en vektlegging av at barnet for å kunne bli et subjekt, på den ene siden trenger veiledning av en med et høyere nivå av kunnskap, og at en ikke kan *kun* ta utgangspunkt i barnets forståelse ved utdanning. Det trer et lite paradoks frem i forhold til introduksjonsteksten til dette avsnittet, for Keyserling mener i tillegg at alle mennesker har en naturlig iboende forståelse og følelse av frihet og det er denne følelsen som gjør at følelsen av frihet eksisterer i mennesket som en mulighet. Mennesket har, slik han ser det, i utgangspunktet en følelse av frihet og det er denne følelsen som er drivkraften for å oppnå den, samtidig skaper vårt samfunn premissene for hvordan vi i dag forstår begrepet, slik jeg forstår Keyserling. Mulighetene for frihet kan først oppstå i individet når det integrerer den sosiale virkeligheten med den kognitive virkelighet og benytter seg deretter av selvlovgivning som base for handling. Selvbestemmelse og autonomi blir således sentrale begreper i Keyserlings filosofi. ”We actually feel and appraise every event proceeding from ourselves as unfree, wherever it cannot be referred to the unique personal centre, (Keyserling 1929:195).

Frihet blir i Keyserlings(1929) filosofi en mulighet, noe mennesket kan tilegne seg. Men han hevder også at frihet er naturlig for mennesket. Det er derfor frihet og struktur ikke kan skilles fra hverandre, fordi de begge er naturlige deler av livet. Frihet består av en mulighetsbetingelse av å mestre, mens frihet som et individuelt begrep, forsvinner ved ignorering av de lover ens handlinger er underlagt! Det er viktig her å skille mellom utvikling og faste størrelser, for når Keyserling fremhever strukturer som en integrert del av livet så mener han også at det eksisterer et før og et etter, altså et årsak / virkningsforhold som er dynamisk. Det betyr at mennesket som et dynamisk vesen, også trenger dynamiske handlingsmønstre, og at oversikt, refleksjon og selvbevissthet er muligheten for å kunne handle og føle seg fri. Det å være fri handler således om at en står i et ansvarsforhold ovenfor seg selv som et fritt individ. Frihet handler ikke om en total frihet *fra* alt, men om å kunne vandre fritt *i* et spesifikt landskap. Han gir en forklaring på at forståelse og oversikt gir en form for frihet, med et eksempel fra musikken. En musiker kan virke som den frieste av skapninger da han spiller på sitt instrument. Men som han påpeker så er det nettopp fordi musikeren forstår instrumentets struktur, i dette tilfelle de tonale strukturene, at han klarer å befri seg fra det og dermed oppleves av andre som fri. Det er slik sett en sammenheng mellom kunnskapen om det musikeren driver med som tillater hans egenart å få fritt spillerom. Oppfattelsen av noen som frie blir derfor koblet sammen med kunnskapen om hva den personen gjør. Noe som leder meg til å hevde at kunnskap er frihet.

3.3 Frihet i en nåtidig kontekst, en kritikk.

Jeg tar i dette kapitlet opp en måte å se på frihet i forhold til utdanning. Fordi Keyserling hevder at tilegnelse av kunnskap er en måte å forklare menneskets mulighet til å føle seg fri, vil jeg her se på noe av det som i dag kritiseres bl.a. som billig markedspropaganda. Jeg gjør det fordi frihet har i vår tid fått en betydning i sterk sammenheng med konsumerisme og reklame, (Bauman 2004) samtidig som begrepet er gjenstand for en naiv bruk blant mange, (Vetlesen 2008). Grunnen til at jeg bruker aktuelle kritikere av frihetsbegrepet sammen med et pedagogisk synspunkt som jeg har belyst til nå, er fordi pedagogikk ikke kan skilles fra de utfordringene vi i dag opplever i vårt samfunn. Det må ses i lys av det.

Bruken av frihetsbegrepet i dag, handler i stor grad om valg; friheten til å velge, (Vetlesen 2008). Samtidig er bruken av frihetsbegrepet, tilnærmet lik bruken av ordet selvrealisering og

autonomi. Mens frihet blir forstått av Keyserling som en positiv frihet, frihet til å gjøre eller *innsiktens* frihet, kommer samtidsdiagnosen til Vetlesen og Bauman med sterk kritikk av måten vi i dag forsvarer individets rett til å være selvstendig og autonom. En kan si at forståelsen av frihetsbegrepet som brukes i dag heller mot negativ frihet. Autonomi og selvråderett er i dag blitt et krav og en betingelse for dagens mennesker, (Ibid). Mens man tidligere ofret friheten og individuell selvråderett for den trygghet samfunnet kunne gi, hersker individuell frihet enerådig i vårt postmoderne samfunn, ifølge Bauman (2005). Denne friheten brukes i stor grad til å søke etter tilfredsstillelse og selvutvikling. Frihet kunne tidligere være en trussel mot orden og trygghet, men har nå blitt samfunnets målestokk. Med individuell frihet har stabiliteten, til en viss grad, blitt ofret. Samfunnet har fått en flytende kvalitet (Ibid) over seg hvor ting forandres såpass fort at det å ha evnen til å kunne avslutte utgåtte prosjekter hurtig og starte på nytt har fått en forhøyet kvalitet.

Et viktig poeng med denne overstadige fokuseringen på individets rett til frihet, er at synet på andre blir farget med det samme synet en har på seg selv. Med en total ansvarlighet for en selv, så har en bare seg selv å skylde på hvis noe går galt, (Vetlesen 2008). Det samme kan også sies om andre en ser rundt seg, de som faller utenfor i samfunnet, har bare seg selv å skylde på og får således et dobbelt problem. Når noe går galt ergres man over det som gikk galt samtidig som man ergrer seg over seg selv fordi en ikke er god nok. Dette kan for noen være en spiral som ingen ende tar.

Min intensjon med bruken av frihetsbegrepet i denne settingen hvor jeg aktualiserer og drøfter menneskets autonomi, er rent pedagogisk og retter seg mot innsikt som går to veier, innover emosjonelt og utover rasjonelt. Jeg mener kunnskap ikke nødvendigvis skal være et mål i seg selv, men at det kan brukes som en vei til å oppnå innsikt og visdom. ”Det kan lejlighedsvis hende, at vi møder dyb visdom hos mennesker, som aldrig har næret sig af akademisk lærdom. Det hender ofte, at vi møder akademisk lærde, som aldrig formidler visdom. (Hellesnes 2004:157). Akademisk kunnskap er ikke nødvendigvis en betingelse for innsikt eller visdom, og utdanning er nødvendigvis ikke en betingelse for danning, men det kan være det så fremt det bygger på noe i mennesket og ikke avsondres som kunnskap uten tilknytning til den som lærer.

3.4 Tilbake til utgangspunktet

Herbart så det moralske subjektet som utdannelsens endelige mål. Et subjekt som gjennom bruken av selvvirksomhet kunne danne seg selv i en prosess som vedvarte etter endt skolegang, (Oettingen 2001). Selvvirksomhet ble slik sett en meget viktig bestanddel til de som hadde gjennomgått utdanning, men det var ikke selvvirksomhet som baserte seg kun på barnets egne erfaringer, men en utvikling hvor barnet trer inn i et fag som allerede er der fra før med sin, til da, utviklede egenart, eller erfaring. Det barnet trer inn i, er menneskehetens historiske erfaring som er samlet sammen i det gitte punkt i tid som undervisningen gis, (Ibid). Det at Keyserling (1929) derfor vektlegger innsikt som en betingelse for å kunne være fri, kan i denne sammenheng forklares som at det eksisterer menneskelig historisk erfaring, som er større enn selve mennesket, og at for å kunne skape en følelse av frihet så trenger en å knytte seg til denne erfaringen. Barnet trenger altså å tre inn i en erfaring hvor grunnlaget allerede er lagt, og ut ifra det vil det nå lenger enn hvis en kun baserer seg på ens egen erfaring, slik jeg forstår Keyserling. Men Keyserling setter et skarpt skille mellom det å slavisk følge form og det å bruke form til å frigjøre sine innerste tanker. I lys av denne forståelsen, sier han, at disiplin er et verktøy for å oppnå frihet: *"Discipline means, on the one side, the highway to freedom; but if discipline is conceived as an end in itself, it degrades man to an automaton"*, (Keyserling 1929:223). Myhre (1992) skriver at Herbart setter disiplin som et viktig element sammen med den moralske oppdragelse og selve undervisningen. Med en forståelse av disiplin som Keyserling legger frem ovenfor, så kan en se disiplinens funksjon som en muliggjøring for at de to andre oppdragelsesformene kan tre frem. Disiplinen var for Herbart, underlagt undervisningen og følgelig et instrument for dennes suksess. Herbart hevder videre at barnet må tuktes over i en dannelsesprosess, men som Myhre (1992) skriver: *"Det karakteristiske ved den moralske oppdragelse var en umiddelbar appell til elevens samvittighets- og følelsesliv"*, (Myhre 1992:116). Ved å stoppe opp ved dette begrepet, appell, vil jeg nå gå tilbake til Bollnow og hans forståelse av dette fenomenet. Jeg vil gjøre dette fordi det kan kaste lys på denne side av Herbarts pedagogikk og utdype appellen som et pedagogisk redskap, samtidig som det skiller seg ut fra et annet begrep som er nært beslektet med appellen, nemlig formaning. Jeg presiserer her at dette er min forståelse av sammenhengene mellom disse filosofer og representerer nødvendigvis ikke Herbarts umiddelbare ide, men jeg ønsker uansett å se om det kan trekkes sammenhenger.

3.5 Formaning og appell

”Om vi forlater de ensidige overdrivelser og går ut fra det virkelige liv og den måte som formaning mer umiddelbart blir brukt på, viser det seg at det stilltiende tenkes ut fra et helt bestemt menneskebilde, og innenfor rammen av dette kan formaning forstås som en meningsfull forholdsregel. Det er bildet av et menneske som utvikler seg og blir mer og mer fullkomment, men ikke gjennom en slags selvfølgelig kontinuitet, slik det forutsettes i den klassiske oppfatning. Den blir avbrutt av stadig nye svikt, av tretthet, av feiltrinn, kort sagt av menneskelig svakheter i aller videste forstand”. (Bollnow 1969:81).

Jeg vil her trekke linjer tilbake til vekkelsen som et pedagogisk begrep og sette begrepet frihet litt på sidelinjen. Vekkelsen handlet, ifølge Bollnow (1969), om å åpne noe som ligger latent i mennesket som dermed, *fritt* kan virke tilbake på mennesket som subjekt. Som Bollnow (Ibid) påpeker, så kan en pedagog ikke frembringe noe en selv ønsker skal oppstå, en kan kun vekke noe som allerede ligger i barnet som et potensial. Det vil si at oppdragelsen, slik jeg tolker Bollnow, heller mot noe som kan forstås som utvikling av egenskaper og personlige innsikt. Dette legitimeres også når en tar med Keyserlings (1929) betraktning om at de biologiske disposisjoner først får kraft i etterkant av menneskets handling.

Formaning og appell er nært beslektet med vekkelsen. Formaning innebærer enten å hindre eller å oppfordre noen til å gjøre noe han ikke selv ville ha kommet på. Det dreier seg altså om en pedagogisk prosess der en utenforstående griper inn og prøver å lede noen inn på en ny retning. Appellen på sin side, er sterkere beslektet med et håp om en ny retning. Både formaning og appell har en pedagogisk relevans kun i det forhold der den rettes mot fremtiden, (Ibid). I lys av dette blir formaning gjerne sett i sammenheng med ros og kritikk. Begge forhold svarer til menneskets oppførsel og vil enten prøve å styrke eller å svekke denne. Både rosen og kritikken vil innholde et tidsperspektiv av fortid, nåtid og fremtid i seg. Ifølge Bollnow vil formaning umiddelbart være rettet mot fremtiden mens den samtidig griper fortiden. Formaning vil ha en karakter av påminnelse i seg, men vil samtidig også være en oppfordring. *”Jeg minner en om noe som han har glemt, men jeg formaner ham til noe som han har unnlatt å gjøre”. (Bollnow 1969:69).*

Bollnow fremstiller appellen som et litt annerledes begrep. Appellen betyr at en henvender seg til en side ved mennesket som ligger dypt forankret i sjelen. Dvs. at en henvender seg til noe godt en håper og tror ligger latent i sjelen som en mulighet. Med appellen ønsker en gjerne at noe annet enn det som umiddelbart vises av personen skal tre frem, men det ligger ingen garanti for at det aspektet ved mennesket, henvendelsen prøver å nå, vil vises, (Bollnow 1969). Pedagogisk vil det si at en henvender seg til noe som en anser som en høyere innstans. Samtidig antydes det at en ikke anerkjenner den side ved subjektet som umiddelbart vises i den sammenhengen appellen opptrer. *"Bestendig forutsetter altså appellen et skille mellom overflate og dybde, mellom uegentlighet og egentlighet"*, (Bollnow 1969:71). Det er en distinkt forskjell mellom det å appellere til noe og det å bønnfalle en person om å gjøre noe. Forskjellen ligger i at i appellen så skal personens indre stemme fremtre som et potent og normativt styringsorgan.

Både i formaningen og appellen anerkjennes subjektets frihet. Det gjør det fordi subjektet ikke tvinges til å utføre den handling som det formaningen eller appellen ønsker å frembringe. Forskjellen i frihet mellom formaningen og appellen ligger i at i formaningen så kan subjektet velge å utføre eller ikke å utføre, mens i appellen så ligger det også en valgfrihet i hva subjektet velger å gjøre. Det må tas en avgjørelse, men avgjørelsen baseres i langt større grad på subjektets indre kreative orientering. I lys av denne forståelsen, trer appellen som et pedagogisk begrep klarere frem. Det gir en pekepinn på hvordan appellen kan være med på å utvikle en moralsk oppdragelse jamført Herbarts målsetting, (Oettingen 2001), gjennom en praktisk utførelse og dermed en synliggjøring av ens selvvinnsikt. Samtidig setter det spørsmålstegn ved hva en skal gå ut fra ligger forankret i barnet som en mulighet? Bollnow (1969) hevder at formaningen og appellen tilhører forskjellige utviklingstrinn i oppdragelsen. Formaningen som henvendelse, passer bedre et barn som ikke enda har tilegnet seg selvvirksomhet i den grad et voksent subjekt har. Appellen anerkjenner i langt større grad en indre fri vilje og selvvirksomhet og vil derfor passe bedre i bruk da disse kvalitetene har fått en mulighet til å utvikles. Bollnow (Ibid) har antydnet at mennesket i utvikling ikke kan oppfattes i forhold til en kontinuerlig utvikling mot noe fullkomment, men må ses som det, det er i det virkelige liv. Med denne forståelsen mener han at mennesket, under utvikling, gjerne har en tendens til å falle tilbake til utgangspunktet. Han sier videre at relevansen med formaningen og appellen i et pedagogisk aspekt baseres på at mennesket får en mulighet til å vekkes fra sin uegentlige væremåte til dens egentlige, i hvert fall i små øyeblikk. Det at en

faller tilbake til utgangspunktet betyr således at en faller ned i en uegentlighet igjen etter å ha opphøyd seg til en egentlig væremåte. Jeg vil gå nærmere inn på hva som menes med egentlighet og uegentlighet i neste underkapittel.

3.6 Det egentlige og uegentlige

Jeg vil her presentere to begrep fra eksistensfilosofien som kan knyttes til selvvirksomhet og frihet. To begreper som jeg henter fra Heidegger (1889 – 1976).

Heidegger sier, slik jeg forstår det, at menneskets frihet baseres på at det til enhver tid er fri i forhold til tingene. Menneskets frihet er nært forbundet med den eksistensmuligheten man er i, (Fløistad 1982). Dvs. at man er fri når en forstår *”seg selv i overensstemmelse med sin egen spesifikke væremåte og dens muligheter, og man er ufri i samme grad som ens væremåte og forståelse er ... dominert av de ting og mennesker man forholder seg til”*. (Fløistad 1982:127). I forståelsen av seg selv i sammenheng med valgene, så defineres man også som fri eller ufri. Men Heidegger mener at mennesket gjerne tildekker at dens virkelighet blir bestemt av valgene. For Heidegger handler det å involvere seg om en betingelse for å erkjenne virkeligheten. I det å involvere seg i sitt liv fremkommer også meningsfullheten. Mening, i seg selv, er ikke tilstedet som en allmenn eller universell ide som Platons ide lære (Myhre 1972), men kommer til uttrykk i vår eksistensielle omgang med tingene, (Tollefsen et al 1999). Heidegger sier videre at frihet ikke alltid vil være tilstede i alle mennesker. Faktisk går han ut ifra at mennesket i sin alminnelighet er i en ufri situasjon i sin omgang med tingene. Ifølge Heidegger betyr det at mennesket tingliggjør seg selv på lik linje med tingene ellers i virkeligheten, og at mennesket fraskriver seg et ansvar for de valgene en tar. Å ikke tenke igjennom et valg, for så å drive med noe man selv ikke vet hvorfor man gjør, altså å gjøre seg selv til en brikke som følger strømmen fordi alle andre gjør det, gjør at man fratar seg selv å ta bevisste valg og dermed fjernes ansvaret for handlingene fra selvet. I alle fall fjernes en fra følelsen av ansvaret fra å ta valg. Heidegger kaller skillet mellom disse to væremåtene, den egentlige og den uegentlige væremåten, (Fløistad 1982). Den egentlige væremåten handler om å være bevisst og ansvarsfull i forhold til ens valg, mens den uegentlige væremåten innebærer et tap av kontroll eller en forskyvning av følelsen av styring til eksterne forhold. Som tidligere nevnt, så mener Heidegger at den uegentlige væremåten er

noe de fleste tilbringer den meste av tiden sin i. I de forskjellige valgene mennesket blir stilt ovenfor, så kan den uegentlige væremåten forlates til fordel for den egentlige, men for så å gå over til den uegentlige igjen, noe som samsvarer med Bollnows bruk av formaningen og appellen som pedagogiske verktøy, som forklart tidligere, (Bollnow 1969). Den egentlige og den uegentlige væremåten er, ifølge Heidegger, ikke nødvendigvis konstante tilstander. Mennesket beveger seg frem og tilbake mellom disse to væremåtene. (Fløistad 1982). Men mennesket har også en reell mulighet for å gå over i en varig tilstand av den egentlige væremåten. Det krever en annen forståelse av virkeligheten, uten at jeg vil gå nærmere inn på hva det innebærer her. Mennesket varierer altså med å bevege seg i, mellom og til. *"I alminneligheten er vi ufri, forfalne til tingene, og følgelig ikke i stand til fritt å velge oss selv og våre muligheter"* (Fløistad 1982:126). I det dagligdagse faller mennesket inn i kategorien den uegentlige. Ifølge Heidegger er det avgjørende spørsmål, hvordan mennesket skal løsrive seg fra denne alminnelige, uegentlige væremåte, til også å bestå av den egentlige væremåte. Hvordan kan en åpne for en utvikling av det menneskelige potensial. Det må sies her at Heidegger ikke ser på den uegentlige væremåte som noe negativt, tvert om er han innforstått med at dette er en normal side ved mennesket. Men for mennesket å kunne bevege seg til den egentlige væremåte, må det frigjøre seg fra tingene i den forstand at det distanserer seg fra meningsinnholdet i tingene. Tingene får en betydningsløshet i en midlertidig tilstand. I denne tilstanden blir holdepunktet forskjøvet til helheten i selve mennesket. I den egentlige tilstand får tingene på nytt sin mening, men det er nå i form av den rettmessige plass de har i den menneskelige verden, (Ibid 1982).

3.6.1 Hva innebærer dette?

I lys av denne forståelsen, så kommer det frem en sammenheng som gir en nærmere forståelse av utdanning som en vei til frihet og moral i sammenheng med Herbarts visjon. Heideggers vinkling om det å involvere seg som en mulighetsbetingelse for å skape mening, (Fløistad 1982), støtter ikke nødvendigvis opp om kunnskap som et viktig element for å skape følelsen av meningsfullhet. Men Heideggers distinksjon mellom den uegentlige og den egentlige, i sammenheng med involvering, kan kaste lys på selvvirksomhet. Innvolveringen, i sammenheng med Heideggers egentlige væremåte innebærer, slik jeg tør å påstå, selvvirksomhet til motsetning fra kun virksomhet. Virksomhet kjennetegner en nyttigere,

gjørne økonomisk, bruk av tid og energi på bekostning av bruken av en selv som et helhetlig subjekt i handlinger, avgrenset fra det umiddelbare, (Mollenhauer 1996). Slik sett ser jeg paralleller mellom virksomhet og det uegentlige, og selvvirksomhet og det egentlige.

Det er ikke nødvendigvis slik at individet skal stå som en allmektig produsent av mening, men den står som den som definerer en individuell mening. I denne sammenheng kan en si at for å definere trengs det kunnskap om de formene ens definisjoner tar, hvis vi her følger tråden i oppgaven! (Keyserling 1929). Menneskelig tilværelse er, slik Heidegger ser det, en med - tilværelse. Medmenneskelig tilværelse handler altså om de etiske formene som utspiller seg mellom mennesker. Fløistad forklarer Heideggers syn på medmenneskelighet slik:

”Formene bestemmes av ens egen væremåte. Er denne uegentlig kan en holdning ovenfor andre være likegyldig, fremmed, hensiktsløs, utbytende, mistroende, osv. Den egentlige væremåte er derimot kjennetegnet ved en forbundethet med andre, med en vilje til å hjelpe dem til å utvikle sine egne muligheter, til å gjøre andre frie i deres egen væremåte, osv. Problemet med medmenneskelig eksistens er derfor hos Heidegger primært problemet om egentlighet og uegentlighet i ens egen væremåte” (Fløistad 1982: 97 - 98).

I lys av de utdrag av Heideggers ideer som har kommet frem her, kan vi si at involvering skaper mening og gir frihet i form av selvbevissthet og en løsrivelse fra tingenes umiddelbare påvirkning. Denne løsrivelsen bør, slik jeg forstår Herbart, (Oettingen 2001) ta høyde for selvvirksomhet som et psykologisk verktøy som kan gi rom for oppbygningen av en individuell meningshorisont og handlingsalternativ. Når skillet mellom individet og tingene oppheves innebærer det slik jeg forstår Keyserling (1929) at det trengs en sterkere fokusering på kunnskap og i kunnskapen eksisterer det en mulighetsbetingelse for frihet, ifølge ham.

3.7 Frihet forstås derfor som?

”Freedom in the domain we are dealing with today is thus bound to the condition of observance of law and, therefore, of form.” (Keyserling 1929:218).

Både Heidegger og Keyserling har en forståelse av mennesket som fritt til å ta valg i verden, men Keyserling (1929) forklarer frihet og lovmessighet som en interagerende kraft på bakgrunn av friheten i selve det å handle. I handlingen kreves det kunnskap til å benytte seg helt og fullt av sin dømmekraft, ellers er man, ifølge Kant (Tollefsen et al 1999), kun styrt av impulser som forandrer seg fra tid til annen. Dette henger sammen med Kants fokus på fornuften som den avgjørende instans for menneskelig handling som dermed gir følelsene en underordnet rolle, (Ibid). På den annen side, er det gjennom valg av handling personen definerer seg selv. Dette går igjen også hos Keyserling, som tidligere ovenfor hos Heidegger. Keyserling forklarer videre at gjennom handling så trenger mennesket kunnskap om både det gode og det onde. Det bør altså ha et bevisst forhold til begge sider av en sak og derigjennom ta et valg som definerer en selv som subjekt. Som Keyserling sier, selv en engel trenger kunnskap om det onde for å være den engel den er, (Keyserling 1929). Det er altså her, per definisjon, sterke sammenhenger mellom forståelse og frihet. Mennesket som en god eller ond skapning, blir til en viss grad irrelevant, for det er ikke mennesket som ferdig definert, men mennesket som et fritt subjekt som til enhver tid definerer seg selv som den det ønsker å være, altså som en mulighet. Et annet interessant poeng Keyserling setter fingeren på, er at ens biologiske disposisjoner som i utgangspunktet er retningsgivende, ikke får sitt uttrykk og gjennomslagskraft før de inngår i valgene som mennesket tar. Det vil si at ikke før i etterkant av valgene kan man definere på noen måte disposisjonenes krefter. Menneskets biologiske potensial vil altså fungere kun A- Posteriori, ifølge ham. Et menneske som har store muligheter for utvikling vil ikke være noe annet enn akkurat det, før det faktisk gjør noe med potensialet i form av handling, (Ibid). Dette er et meget viktig poeng med tanke på utdanning, fordi det tar utgangspunkt i at mennesket har en unik kjerne og at denne kjernen gir en unik drivkraft, men at den ikke nødvendigvis må være utgangspunktet for utdannelsen. Noe som *kan* være med på å sette et litt annet lys på Herbarts tukt, (Oettingen 2001). For Keyserling handler det om å legge til rette for at selvet skal kunne uttrykke seg, men han nærmer seg muligens Herbart, slik jeg forstår det, når han trekker de biologiske disposisjoner frem først som en A- posteriori påvirkningskraft. Herbart var på sin side meget opptatt av at man gjennom ytre påvirkning ville starte en indre selvbevissthet og dermed utvikle det moralske mennesket, (Ibid). For å trekke en konklusjon av hva frihet kan forstås som i en praktisk kontekst, hevder Keyserling (1929) at *kreativ handling* er det som på best måte kan forklare hans forståelse av frihet, noe som kan sammenlignes med Heideggers egentlige væremåte,

hvor personen handler i et uavhengig forhold til de samme omgivelser som handlingen springer ut av.

3.8 Tro, en utløsende faktor for frihetsfølelsen.

Når Keyserling trekker kreativ handling frem som et vesentlig trekk ved et fritt menneske dukker det også opp et annet viktig poeng, og det er troen og dens viktige forhold til frihet. Som han sier, så er følelsen av frihet i stor grad basert på troen på at man har den (Keyserling 1929). Keyserling hevder at frihet ikke nødvendigvis er tilstedet i alle, det trengs en form for kunnskap for å åpne opp for forståelsen av frihet i det en gjør. Frihet er i så måte utvikling til, ikke en utvikling fra, altså en positiv frihet, jamfør Vetlesen (2009). Frihet blir derfor noe som utvikles med læring og utdanning. Men som et av utdragene ovenfor viser, så er frihet der også i en annen form i selve grunnstrukturen i mennesket, fordi følelsen av frihet kan mistes. Men den mistes ved at mennesket mister troen på at det har det. Det er altså, slik Keyserling ser det, en kognitiv funksjon som er svært viktig med henhold til frihet og det er at det eksisterer en grunnmur av tro. Kognisjonen blir slik sett essensielt i definisjonen av frihet på mer enn en måte. Som jeg siterer Keyserling, så er frihet basert på en forståelse av det man tenker og gjør. Med andre ord en tilstedeværelse i forholdet mellom en selv og ens miljø. Det er også troen på at man har den friheten som legitimerer, ovenfor en selv, bruken av friheten, slik jeg forstår ham. *"He who does not believe in his freedom actually falls prey to impotence and bondage"*, (Keyserling 1929:247-248). Troen er en såpass essensiell del av det å være, at det har en stor påvirkningskraft på hvordan en handler og hvordan en uttrykker seg. Troen er ikke bare en måte å tilnærme seg virkeligheten på, den er også med på å skape den, ifølge Keyserling. Derfor kan det slik sett sies at troen kan både fjerne frihetsfølelsen og skape den. Troen er derfor et av de viktigste redskap vi har for å forstå menneskets reaksjoner og evne til å handle i verden. For å utdype troen så ligger, ifølge Keyserling, ideene som en skapende kraft i bakgrunnen av menneskets væren i verden. Ideene er den som former mennesket og det er også den som skaper mening. *"Meaning, the vital content of every idea, indeed creates the facts"*. (Ibid:252).

3.9 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet valgt Keyserlings bruk av frihetsbegrepet, et begrep som setter en klar nærhet mellom mennesket og dens forståelse for å oppnå frihet. Det ligger også implisitt en helling mot positiv frihet (Vetlesen 2009), som betyr *frihet til* å handle. Frihet, slik Keyserling forklarer det som, er knyttet til en kjennskap til og forståelse av de strukturer som en omgås. På den annen side så er det ingenting som tilsier at kjennskap til bestående strukturer impliserer at en må akseptere dem. Kants erkjennelse av at kritikk uten innhold er tomhet passer bra i denne sammenheng. En forståelse av hvordan ting henger sammen innebærer i like stor grad at man er i stand til å være kritisk til det bestående, nettopp i den form at man har kjennskap til hva en er kritisk mot.

Keyserling (1929), tar i sin bok "The recovery of truth" for seg frihet i forhold til menneskets livsverden og hevder at menneskets frihet ikke på noen måte kan skilles fra det strukturelle landskapet. Strukturene inngår slik sett i en sosial konstruktivistisk modell. Frihet blir derfor noe som mennesket oppnår ved å forstå og beherske strukturene i det en driver med. Det handler rett og slett om å ha kunnskap og å kunne bruke det. Det kan altså virke som om områdene for Heideggers form for frihet og Keyserling's form for frihet ikke nødvendigvis spiller på de samme strenger. Keyserling's frihet handler om å forstå og benytte strukturene til det fulleste og kan derfor inngå i begrepet "positiv frihet". Sett i forhold til Heidegger, ser vi at forholdet her dreier seg om handling og handlingsalternativ. Heidegger setter involvering som en meget viktig del av det å kunne skape mening. Og i det så skaper også mennesket sin egen verden, (Fløistad 1982). Heideggers form kan virke mer som en tilnærmelse til ens perspektiv i livsverden. Både Heidegger og Keyserling forstår i så måte frihet som ansvar! Desto mer frihet et menneske tilegner seg, desto større ansvar har den personen i utøvelsen av det, fordi med frihet så skapes det også makt. En svakhet ved Heideggers fokus på involvering for å tilegne seg mening, gis faktisk av ham selv. Han levde og jobbet som lærer under Nazi Tyskland. Det som svekker hans troverdighet er hans glødende engasjement og involvering i nazipartiet. Han ønsket faktisk å være Hitlers mentor og en slags filosofisk grunnstein i nazistenes utvikling av det Tyske tusenårsriket! (BBC Philosophers - Heidegger). Keyserling's ide som bygger på at individet har oversikt, og slik sett erverver seg frihet, innebærer derfor å sette kunnskap/forståelse foran involvering som kan fremme blind og tankesløs engasjement for noe en ikke helt er klar over hva er. Med en begrunnet forståelse

skapes det et ansvar. For å hoppe et skritt tilbake, så er det interessant å se sammenhengen med denne forståelsen av frihet, som skissert ovenfor med det pedagogiske paradoks; hvordan lære noen til frihet, når det å lære innebærer et tap av frihet. Med Keyserling i tankene kan tapet av frihet, slik det forklares i denne problemstillingen, faktisk basere seg på en forståelse av ordet som ikke nødvendigvis kan brukes i læringsøyemed. For det er et poeng at en klar forestillingsevne om hva en mener med frihet når det brukes i læring er viktig. Friheten slik sett, ses i den form hvor menneskets erfaringsverden oppleves fri. Dermed får vi en forståelse av frihet som en frihet til å uttrykke seg, en frihet som baserer seg på at mennesket lever i en sosial setting med kulturelle og språklige strukturer. Frihet blir derfor å kunne forstå og benytte seg av disse strukturene. Jeg vil hevde at: Frihet er en bevegelse mot læring og læring er en bevegelse mot frihet. I utgangspunktet forlater man derfor aldri friheten, men man oppgir den biologiske negative friheten i læringsøyemed for å utvikle det til også å innebære en positiv samfunnsmessig individuell og en sosial frihet.

4 Det postmoderne mennesket

4.1 Virksomhet og selvvirksomhet

”Når det gjelder prestasjonsforventninger som kan gi økonomisk uttelling, er det derimot slik at de presser på for å vinne tid, noe som – paradoksalt eller følgeriktig – fører til mindre selvvirksomhet”. (Om Rousseau, Mollenhauer 1996 s:135)

Oppgaven har til nå dreid seg i all hovedsak om dannelseselementene i utdannelsen, men i en kontekst av tidsriktige begrep som frihet og autonomi. Det har derfor vært relevant å prøve å finne et standpunkt for hva frihet kan forstås som og belyse sider ved den postmoderne forståelsen av autonomibegrepet i vår tid gjennom sosiologer som Bauman og Vetlesen. I den sammensmeltingen av begrepene frihet og autonomi har jeg brukt en pedagogisk teori som jeg har hentet hovedsakelig fra Herbart, med innslag av teori fra både Kant og Bollnow. Det pedagogiske, har vært balansert med et kritisk blikk på det postmoderne vestlige samfunn, for å kunne sette et tidsaktuelt bilde på hvorfor jeg anser det som viktig å vekke opp de idealistiske ideene som preget den tidligere pedagogikken. Ideen om at dannelselse i utdanning skal åpne for en personlig frihet slik det fremgår av kapittel 2, har større pedagogisk relevans hvis frihet forstås som positiv frihet og hvis dannelselse innebærer en innvielse til spørsmål som er relevant i menneskets kulturelle og åndelige utvikling. En dannelselse som innebærer at mennesket i seg selv er målet. Frihet forstås derfor i en form hvor en kan orientere seg og hvor en skaper en strukturell forståelse for helheten av det en lærer. Jeg har prøvd å skape et bilde av en utdanning der menneskets personlighet og identitet står sentralt, i den grad at utgangspunktet og målet er helheten i mennesket. Jeg ønsker i dette kapittelet bl.a. å belyse forholdet mellom mennesket som et virksomt og et selvvirksomt individ, slik Klaus Mollenhauer forklarer begrepsparet, før jeg går videre med dannelselse i neste kapittel. Samtidig vil jeg fortsette med en kritisk fremstilling av det postmoderne mennesket og vår tids påvirkning på identitet. Forholdet mellom virksomhet og selvvirksomhet er et essensielt spørsmål knyttet til utdanning og dannelsens plass i utdanning, fordi det peker på delingen mellom det økonomisk nyttige og det som er utviklende for menneskets indre vekst. Denne delingen er også viktig sett i sammenheng med spørsmålet om dannelselse er en betingelse for frihet, da frihet blir knyttet i stor grad med en opplevd individuell følelse av frihetens eksistens. Først ønsker jeg å belyse virksomhet og hva det pedagogisk kan forstås som, og

trekke aktuelle spørsmål i diskusjonen om dette begrepet, deretter ønsker jeg å gå i dybden på selvvirksomhet som kan forklares som handling basert på en individuell bevissthet om forhold mellom jeget og kontekst. Selvvirksomhet, slik Mollenhauer (1996) forstår det, kan forstås som subjektets læringsmuskel og vil være en sterk påvirker på hvordan en presenterer seg selv til andre.

Slik Herbart (Oettingen 2001) forklarer det, så er selvvirksomhet i seg selv ikke et endemål, men noe som gradvis tar over for den ytre innflytelsen som oppdragelse innebærer. Det å være en aktiv og reflektert deltaker i ens eget liv, oppsummerer begrepet selvvirksomhet på en god måte. Det at jeg her har valgt å vie deler av et eget kapittel til dette temaet, er fordi dannelsen, slik jeg ser det skaper et grunnlag for selvvirksomhet og selvvirksomhet er et av både målene, (for at det skal bli middel) og midlene i Herbarts teorier (Ibid).

4.2 Virksomhet

Jeg vil her redegjøre for Klaus Mollenhauers (1996) forståelse av begrepet selvvirksomhet, som jeg har hentet fra hans bok "Glemte Sammenhenger". Han skiller mellom; virksomhet og selvvirksomhet. Gjennom først å forklare begrepet virksomhet, ønsker jeg å gjøre det enklere å skape en forståelse for begrepet selvvirksomhet som et unikt pedagogisk begrep. Skillet går på hva en gjør for å oppnå økonomisk uttelling og hvordan utvikle selvet. Historisk sett trekker Mollenhauer frem Augustin som en teoretiker som bruker virksomhet i forhold til et "jeg" konsept. Augustin, som var en kristen filosof, så ikke på jeget som siste instans for virksomhet. Dette gjorde han selv om synet på "jeget" som et rasjonelt tenkende vesen fremtreder i langt større grad en tidligere. "Den gyldige begrunnelse av virksomheten var snarere bundet til ordning av kosmos" (Ibid 1996 s:130). Det guddommelige skinner igjennom mennesket, og mennesket blir således en avbildning av gud. Jeget, eller individet, ble i Augustins perspektiv, et etterlignende jeg, ikke et selvvirksomt jeg. Klaus Mollenhauer skriver "... for dem fantes det nok altså et virksomt jeg, men det var ikke et selvvirksomt jeg. Jeget var et etterliknende jeg, på den måten at det kom til erkjennelse av ideer som forelå forut for all individuell eksistens". (Ibid s:130). Det var altså en avbildning av mennesket i speilbilde av gud. Det kommer tydelig frem at Platons idéverden spilte en stor innflytelse på Augustins menneskesyn i forhold til gud. I det 15. århundre ser vi oppstarten på

opplysningstiden og mennesket blir brakt ut av sin guddommelige underlegenhet og starter en ferd mot tilværelsens individuelle sentrum. Kant beskriver denne oppvåkningen som at mennesket bringes ut av sin selvforskyldte umyndighet. (Tollefsen, et al 1999). Denne oppvåkningen betyr at det virksomme mennesket som i praksis er underlagt guddommelig, miljømessig og andre ytre påvirkninger, starter en ferd mot en individuell selvvirksomhet som har ledet til dagens forståelse hvor individet, teoretisk sett skilles helt og holdent fra de ytre påvirkningene og skal stå som ansvarlig og autonom i sitt eget liv. Dette kommer også frem i Herbarts pedagogikk (Myhre 1992). Virksomhet kan forklares som at mennesket trengte noe for å heve seg ut av lediggang og fattigdom. Tiden ble, som forklart av Leon Battista Alberti av Firenze i boken "Om husholdningen", (Mollenhauer 1996) svært viktig. Tiden kunne man fylle med virksomhet. Tiden ble slik sett, det individet selv hadde kontroll over, men det var da som det er nå, en distinksjon mellom det økonomiske insentivet og muligheten for å bruke tiden til egenutvikling. Som Mollenhauer påpeker, så mistet tiden sin verdi med lediggang, men da i et økonomisk perspektiv. I sammenheng med oppdragelsen ble det dermed viktig å forberede ungdommen på å bruke tiden til virksomhet i størst mulig grad. Altså, å bruke tiden til noe fornuftig som kunne lede til noe nyttig. Ikke å bruke tiden til virksomhet, ble dermed oppfattet som skadelig og å kaste bort mulighetene til å utvikle sine evner. Mollenhauer skriver videre at pedagogikken får en sterk tilknytning til det økonomiske liv gjennom slik tenkning, for denne tenkningen baseres på at mennesket var, og fortsatt er, selvforskyldt i sin fattigdom, og at mennesket gjennom virksomhet har muligheten til å unngå de store fallgruvene til fattigdommen. Tiden skal brukes til noe nyttig og i det legges et grunnlag for å stille spørsmålet; hva er nyttig? Sett i forhold til at Mollenhauer tar denne tenkningen fra kjøpemannskretser, er det derfor logisk at virksomheten først og fremst handlet om å tjene penger. Virksomhet kan forstås her som en aktivitet hvor man får en belønning, noe som i denne sammenheng er økonomisk og får liten tilknytning til utvikling av selvet. Det virksomme mennesket har dermed lettere for å bli et redskap i de arenaene hvor penger tjenes. Individet gjør sin nytte for sin familie, samfunn og de sosiale, kulturelle og økonomiske arenaer han er tilknyttet. Mens utviklingen av selvet undergraves.

Selv om denne forståelsen av virksomhet er hentet fra flere hundre år tilbake er det også tidsaktuelt fordi det minner sterkt om et vesentlig spørsmål i vår tid; skal innholdet i skolen være styrt av markedet? Dette leder videre til spørsmålet; vil det da være rom for dannelsen i skolen? I *Le Monde Diplomatique* skriver Nico Hirtt (2010) om utfordringene i EUs

utdannelsesfremtid. Han siterer Andoulla Vassiliou, EUs kommissær for utdanning, som foreslår et viktig grep for å bedre utdannelsen i EU. Hun hevder at det er ”å bedre kompetanse og muligheten til utdanning ved å fokusere på markedets behov”. Det kommer frem av artikkelen at dette er et syn som EUs topper er samstemte i. Det legger en føring for at skolen må tilpasse seg markedet og at det dermed får som oppgave å produsere arbeidskraft gjennom opplæring av kompetanse. Dette er vesentlig i forbindelse med å forhindre økt arbeidsløshet og en økning i de sosiale ulikhetene i Europa. Det som styrker oppfattelsen av at skolen må komme mer på banen i forbindelse med å utdanne kvalifisert arbeidskraft, er at det er en sterk økning i jobber med et høyt krav til kvalifikasjoner og lite eller ingen økning i jobber som har lave krav til kvalifikasjoner. Det Nico Hirtt skriver videre er det tragiske utfallet av en slik måte å se på skolens oppgave i samfunnet. Kunnskapssamfunnet som er et mål for utdannelsespolitikken er den tapende part, fordi kunnskap blir erstattet av kompetanse og klassefellesskapet erstattes av individuelle læringsløp hvor læreren har som oppgave å legge til rette for at elevene kan utvikle sine kompetanser individuelt.

Scenarioet som er beskrevet av Nico Hirtt er reelt og viser at det som Klaus Mollenhauer forklarer som virksomhet er aktuelt også i dag, nemlig at det virksomme mennesket har et økonomisk insentiv for handling. Hva da med selvvirksomhet?

4.3 Selvvirksomhet

Jeg fortsetter her forklaringen fra Klaus Mollenhaurs bok glemte sammenhenger (1996). Jeg vil først definere hva jeg legger i ordet selvvirksomhet; *Selvvirksomhet er egeninitierte handlinger som drives av en indre vilje og initiativ hvor utviklingen av selvet er essensen*. Begrepet selvvirksomhet har noe dynamisk over seg og spesifiserer et menneske som gjennom aktivt, både mentalt og kroppslig er i en stadig fruktbar læringsprosess med omverden, eller sagt med Nygårds (2007) ord, er en aktør i sitt eget liv. Klaus Mollenhauer skriver dette:

”Barnets dannelsesberedskap er nok avhengig av ytre impulser, men beredskapen aktualiseres bare hvis barnet svarer på impulsene med virksomhet. Disse impulsene, som jo opptrer i meningsfylte sammenhenger, er selvfølgelig

representanter for den mening eller betydning som barnet må legge til grunn når det selv søker mening. Barnets virksomhet, og produktene av denne virksomhet (f.eks. i lek), er derfor også imitasjoner av den herskende kultur. Men disse virksomhetene – eller i det minste noen av dem – er likevel annerledes. De har en annen form. Barnet produserer en livsmening for seg selv gjennom selvvirksomme handlinger allerede før det blir plassert, eller lar seg plassere innenfor rammen av en gitt innholdsbestemt meningshorisont”.

(Mollenhauer 1996 s:105)

Det skillet Mollenhauer (1996) setter mellom virksomhet og selvvirksomhet innebærer en forskjell mellom handling og atferd, i den grad at selvvirksomhet betyr å være fri, slik det kommer frem av kapittel 2, til å handle med en forståelse for hvorfor en gjør det en gjør og konsekvensene av det en gjør. Selvvirksomhet slik forstått betyr å være deltakende i den handlingen man gjør. Altså menneskets aktive frembringelse av løsninger, samtidig som en har en dynamisk selvevaluering i handling. Selv Bandura, (Crain 1996), som i utgangspunktet er en behaviorist, anerkjenner selvvirksomhet som et viktig element i læring. Bandura forklarer selvvirksomhet som den indre stemmen som har tatt til seg en ytre standard i form av forsterkninger og gjort det til en indre standard. Et eksempel er en kunstner som ser svakheter ved kunstverket sitt som ingen andre klarer å se, men som også gjennom å veilede seg selv klarer å finne en løsning, uten involvering fra andre. Bandura (Ibid) presiserer at å internalisere en ekstern betingelse, betyr også at det er viktig at det som læres bort, først presenteres, deretter internaliseres og gjennom den vekselvirkningen mellom individet og møtet med læring, så trenes selvvirksomheten opp.

Selvvirksomhet kan ses som en individuell mulighet til å stille seg kritisk eller analytisk til blindt å ta til seg tradisjoner og vedtatte sannheter uten å ta stilling til hva det innebærer. Slik sett er selvvirksomhet et dannelsesbegrep, i den forstand at det forklarer noe i individet som aktivt assimilerer kunnskap og gjør det til sitt eget. Det er, i forholdet mellom å være aktiv, både fysisk og mentalt, og senere kunne evaluere eller ta kunnskap til etterretning, at det selvvirksomme individet utvikles. Å evaluere og å vurdere sine handlinger blir den mentale aktiviteten som foregår både under og etter en handling. Derfor kan man si at det aktive jeget er selvvirksomhetens essens. Vygotsky (1978) hevder at det ved internalisering skapes et vagt forhold mellom det indre og det ytre. Dette fordi internalisering innebærer å ta til seg språk

fra andre mer kunnskapsrike individer og gjøre det til sitt eget. Representasjon av disse ytre betingelsene vil være en nødvendighet for å kunne tre inn i samfunnet, men det må være en dialektikk mellom det indre og det ytre, slik at barnet ikke kun støpes, men aktivt er med på å la seg integreres i det nye som sosialiseres. Det at språket internaliseres og samtidig er aktivt i internaliseringen, betyr for Vygotsky at det er vanskelig å skille på hvor mye barnet i utgangspunktet påvirkes av eksterne forhold og hvor mye av ens indre selv som assimilerer innholdet i det en tar til seg. Et viktig poeng som Keyserling (1929), kom frem til er at barnets biologiske disposisjoner ikke får sin gjennomslagskraft før i etterkant av utvikling. Slik Keyserling ser det, er det et behov for først å lære de sosiale redskapene, slik at individet deretter kan få mulighet til å eksponere seg.

Oppdragelsen trenger et siktemål hvor mennesket som en mulighet er både utgangspunktet og mål. Ny læring får slik sett en mulighet til å styrke menneskets virksomhet. Det vil på ingen måte si at en lærer eller oppdrager skal kun ta utgangspunkt i barnets beredskap, men at en skal gjennom læringen også sørge for at barnet tar til seg læringen med det siktemål å gjøre det til sitt eget og at det igjennom denne påvirkningen vil lære seg til å stå på egne ben. Et problem vil oppstå hvis et barn ikke får den veiledningen det trenger for å bygge opp om selvvirksomhet. Dette fordi det er et skille mellom det kognitive og det følelsesmessige som det ikke nødvendigvis vil være lett å se ved bruk av egen tankevirksomhet. (Mollenhauer 1996). Det som følelsesmessig kan være galt, kan kognitivt være riktig og omvendt. Den avgjørende kraften for dannelsen ligger altså ikke i en eventuell oppdrager, men i mennesket som dannes.

Begrepet menneske er ikke begrepet for noe som er der og består uten at det selv gjør noe til eller fra. Nei, det er bare gjennom seg selv at mennesket blir menneske. Mennesket er ikke noe som er, men noe som blir, og det blir bare det som det gjør seg selv til, og uten egen medvirkning blir det intet.
(Johansen i Mollenhauer 1996 s:108)

Mennesket blir for Johansen til gjennom dannelse og distanserer seg fra det dyriske, og uten dannelse forblir mennesket i teorien kun en mulighet, men i praksis mer lik dyret. Slik jeg har forklart selvvirksomhet ovenfor gjennom Mollenhauers synspunkter, er det i tråd med det Gustavsson (1996) skriver når han trekker frem dannelse som en utreise og hjemkomst. En

skala som går i *en* dimensjon vil kun bestå av læring som en tilegnelse av kunnskap og holdninger uten en forståelse av den friheten som kommer av å behandle materiale. I enhver læringssituasjon vil det være behov for flere dimensjoner hvor den lærende vurderer, evaluerer og konkluderer mens den også er mottakelig for den kunnskap som gjør seg tilgjengelig. For slik jeg forstår Mollenhauer så er det nettopp i selve handlingen det selvvirksomme individ vil ha et fortrinn til å la seg aktivt utvikles utifra det en situasjon krever. Det er slik sett å forstå at læring sett fra dannelsens synspunkt, gir individer en større fleksibilitet når en møter utfordringer.

Selvvirksomhet kan ut ifra deler av den forståelsen som er lagt frem her, knyttes nært til personlig autonomi. Blant annet i form av at selvvirksomhet betyr at en har en større personlig forståelse av en selv og sitt forhold til verden.

For å gi en forståelse for viktigheten med selvvirksomhet vil jeg fortsette kapitlet med å presentere det postmoderne mennesket i øynene av dens kritikere.

4.4 Mennesket i det postmoderne

Jeg ønsker her å bruke plass til å belyse mennesket i det postmoderne samfunn. Et begrep Bauman (2005) bruker om det postmoderne er ”flytende modernitet”. Med det mener han et samfunn hvor innbyggerne ikke får mulighet til å habituere rutiner og vaner, fordi samfunnet forandrer seg såpass raskt. Det er, på det mest ekstreme, å være i en stadig prosess hvor man må oppdatere sin identitet, og passe på at man ikke er udatert. Samtidig er det viktig å ha evnen til å avslutte det som er gått ut på dato. Det postmoderne, slik Bauman ser det, er også en tid hvor individet har fått en kvalitet av å være noe spesielt. Å være individuell betyr nå det samme som å være unik. Men som Bauman (ibid) sier, så har betydningen av å være annerledes, men også gjenkjennelig for andre, kommet som en senere betydning av ordet. Bauman (1997) påpeker her at i et samfunn hvor alle må være individualister, skapes det alt annet enn individuelle, forskjellige eller unike mennesker. Det skapes heller et samfunn hvor man er meget like hverandre, på grunn av at alle følger de samme livsstils strategier, men bruker forskjellige legitime redskaper for å vise andre at de gjør det. Paradoksalt nok blir individualitet således et krav fra gruppen, for å være identisk *med* gruppen. Men, sier

Bauman, hvis individualitet er et universelt krav, vil den eneste måten å være forskjellig, eller individuell på, ikke å være individuell! Det postmoderne samfunnet har også gitt muligheter for en oppblomstring av en indre bevissthet, på grunn av et økende antall rollekombinasjoner og en i langt større grad individuell unik rollesammensetting. Det er derfor vanskeligere for utenforstående å se helheten i et individs identitet. En bevissthet om den indre faste kjernen i ens identitet kommer, iflg. Bauman, som et utslag av den usikkerheten og angsten som har oppstått ved økt frihet og dermed mindre trygghet, i for eksempel på arbeidsmarkedet og i intime forhold til andre mennesker.

Ifølge Bauman er det en kvalitet over det postmoderne, eller moderne menneske som innebærer et tap av det tradisjonelle, slik sett henger det sammen med modernismen som forkaster det gamle til fordel for det nye, og faste rammer som tidligere var en del av hverdagslivet. Mennesket åpnes for global kunnskap og informasjon gjennom først og fremst Internet, og ser at man kan forflytte seg raskt mellom forskjellige ståsteder alt etter hva som passer best til øyeblikket. Dette setter også høyere krav til skolen, fordi de blir nødt til å holde følge med denne utviklingen, samtidig som kravet til at lærerne også må holde følge øker. Samtidig, hevder Lyotard (i Malpass 2003), at de store fortellingene, ”grand narratives”, har mistet sin verdi. Dette fører til en svekkelse av et samlingspunkt, noe som løser opp personlig identitet. Drivkraften for fremgang er ikke lenger en slags utopi hvor mennesket skal realisere sin endelige frihet, og skape et samfunn hvor alle er lykkelige. Drivkraften har ifølge Lyotard blitt overtatt av kapitalismen. Dermed blir drivkraften for utvikling å effektivisere produksjon og å gjøre det enklere, fortære og billigere slik at det maksimerer profitt. Lyotard bruker den samme analogien på kunnskap. Kunnskap har nå blitt sterkere knyttet sammen med multinasjonale selskaper og har derfor blitt en vare på lik linje med andre varer. I den grad er diskusjonen om utdannelsen skal knyttes nærmere arbeidslivet en meget reell trussel mot individets åndsliv, fordi utdanning får en positivistisk tilnærming hvor det målbare, og dermed det som leder frem til noe håndfast, blir det som brukes.

Som Bauman (2005) også poengterer, så har nasjonen/staten blitt svekket mens multinasjonale selskaper har fått en økende kontroll. Noe som har gjort at individet har fjernet seg fra den nasjonale samlingsprosessen som tidligere preget noen av de europeiske landene. Med opprettelsen av mange av de nasjonalstatene som vi i dag kjenner, som bl.a. Norge (da det ble en selvstendig nasjon) og spesielt Tyskland (Tysklands samling 1871), var et

samlingspunkt essensielt. Klassisk dannelselse kunne være et slikt samlingspunkt og ble betraktet av nyhumanistene (Tollefsen et al 1999) som en motvekt mot den praktiske oppdragelsestradisjonen. Dannelsen skulle sørge for at stendene oppløstes og dermed skapte man også muligheten for større bevegelsesfrihet på arbeidsmarkedet. Dannelsen ble således en oppbygning av det totale mennesket, hvor tanken var at alle mulige evner fikk blomstre og skape forbindelser mellom hverandre, slik at mulighetene for en selvstendig identitet forelå. Med en allmenn dannelselse av mennesket skulle man sørge for å samles om den nasjonale kulturarven. (Gustavsson 2003). Som tidligere nevnt, er ikke denne samlingstanken lenger aktuell, ifølge Bauman (1997), på grunn av at den nasjonale kultur assimilerer andre kulturelle elementer gjennom globalisering. Den nasjonale identiteten rives dermed ned og setter spørsmålsteget ved hva det vil si å tilhøre en nasjonal kultur. Kulturell assimilering gir rom for en flytende identitet, som kulturelt kan tilhøre flere kulturelle verdensdeler samtidig og som igjen gjør hver enkelt identitet mer unik og vanskeligere å ramme inn. Hjelpemidler i denne prosessen inkluderer Internet, tv og andre globale medier, og kan i ekstreme tilfeller resultere i at et individ helt og holdent mister tilhørigheten til det nærmiljø han tilbringer mesteparten av livet sitt i, uten å ha reist derifra. Hvis dette kan skje, så støtter dette også opp om nasjonalitet som en konstruksjon og dermed en identitet ethvert menneske skaper. Hvis den nasjonale identiteten fortsatt kan anses for å være noenlunde fast, kan den forstås som noe stabilt under ytre skiftninger. Den nasjonale identiteten blir en *supra – identitet* som Bauman kaller det, altså den identiteten som låner mening til alle under – identiteter og derfor påvirker dem slik at de blir annenrangs eller sekundære identiteter. Med et flytende samfunn fremstår denne identiteten som en av de få stabile påvirkningene, selv om definisjonsspørsmålet; *hva vil det si å tilhøre en nasjon*, fortsatt vil være der.

4.5 Økt usikkerhet - avslutning

“No man is free who is not master of himself”.

Epictetus 50-120, Greek Stoic Philosopher

Selv om vi lever i dag i et tryggere samfunn, sammenlignet med tidligere tider, er det fortsatt større usikkerhet og til en viss grad angst involvert. Det går igjen i måten man planlegger livet, og ser på fremtiden, ifølge Giddens (1991). Det er hele tiden en mulighet for at ting kan

gå galt, noe som skaper en følelse av å måtte ligge i forkant, slik at man alltid er forberedt. Som Giddens (ibid) poengterer, så er dette relevant for de som har lav selvtillit. Det han samtidig sier, er at tillit som en generell følelse er svekket blant mange. Det er momenter av usikkerhet som en ikke selv har kontroll over, som for eksempel global oppvarming, katastrofer, økonomisk kollaps. Situasjoner som kan skape angst, samtidig som det skaper hjelpsløshet. På samme måte skaper livsstil en lignende usikkerhet da forskning stadig kommer frem til nye ting som er farlig for helsen. Noe som kan i ekstreme tilfeller forandre seg fra den ene dagen til den andre. Bakgrunnen er at livet er såpass verdifullt fordi en nå har mer å tape, at en må gjøre det en kan for å beskytte det, ifølge Bauman (2005). Det er viktig å beskytte seg mot livsstilsvalg som røyking, seksuelle overførbare sykdommer, kreft, fedme, UV fra solen, osv. Og disse bekymringene er igjen med på å skape økt usikkerhet.

I et samfunn hvor individet opplever økt usikkerhet, er det viktig med en trygg base. Det er et av utgangspunktet til forholdet mellom det nyttige og det utviklende, forklart i Mollenhauers (1996) begrepspar; virksomhet og selvvirksomhet. Det å fokusere på selvvirksomhet hvor eleven får en mulighet til å konsentrere seg om seg selv uten å måtte knytte dette opp mot fremtidige valg eller muligheter, eller eventuelle feilvalg og tap av muligheter, mener han skaper en grobunn for trygghet. Det er på samme måte Herbart (Oettingen 2001) bygger sin filosofi. Selvvirksomhet må ses i vår samtid som en mulighet for individuell frihet, i den form av at det gir mulighet for å utvikle en indre trygghet. En indre trygghet som i dagens samfunn lett kan trues. Det er ikke bare eksterne trusler som truer den indre trygge basen, det er også dårlig erfaring. Viljen til å leve og å handle gjennom positiv erfaring gir kroppen økt livskraft, samtidig senkes livskraften ved negative erfaringer som igjen kan skape angst og usikkerhet. En historie som beskriver forholdet mellom erfaring og den oppfattede tilgjengelighet til mat, er et forsøk hentet fra Hersey & Blanchard (1977). Handlingen foregår i et akvarium hvor det er en kjøttetende fisk, en Piraja, som svømmer rundt blant andre planteetende fredelige fisk. Pirajaen lever de glade dager da han praktisk talt svømmer rundt i et matfat hvor han kan forsyne seg når han ser det som godt. I forskningens navn ble det plassert en glassplate i midten av akvariet som skilte pirajaen fra de andre fiskene. Pirajaen, som uten å kunne ha en mental forestilling om hinderet som var i akvariet, forsøkte gang på gang å svømme over på den andre siden for å forsyne seg av de fiskene som svømte der, men møtte på hindringen. Etter tid og stunder ble det færre og færre forsøk og til slutt ga pirajaen opp, tydelig inneforstått med at det var nytteløst å komme seg over på den andre siden. Det interessante

skjedde da glassplaten ble fjernet. Pirajaen og de andre fiskene svømte nå sammen igjen, men pirajaen forsøkte ikke lenger å spise de andre fiskene og døde kort tid etterpå av sult. Denne lille historien gir oss en pekepinn på hvordan noen kan læres til å bli hjelpeløse.

5 Dannelse

5.1 Innledning

Innhold uten kritikk er blindhet, men kritikk uten innhold er tomhet (Kant i tekst av Peters i Dale & Krog-Jespersen 2004 s:78)

Slik jeg har fremstilt Herbart i oppgaven, så var hans mål med undervisningen en moralsk innsikt. En innsikt som ville legge grunnlaget for det frie moralske individet. I hans egne ord, kommer det frem at Herbart ikke klarte å finne en klar definisjon for frihetsbegrepet, dette overlot han til sine samtidige filosofer, bl.a. Fichte og Schelling, (Herbart 1908). Samtidig kritiserer Herbart begges idealiserte oppfattelse av det frie mennesket, Han har, slik han fremsetter det i samme bok, en ydmyk oppfattelse av menneskelig frihet og søkte heller å gi mennesket under utdanning muligheter til å utvikle seg selv og dermed muligheter til å definere sin egen frihet, slik jeg tolker ham. Med bakgrunn i denne viten, som Herbart selv legger frem, så har jeg valgt å bruke Keyserling (1929) som et filosofisk innslag som kan sette et perspektiv på frihet i en utdanningskontekst. Som jeg tidligere har vært inne på, så forklarer Keyserling frihet som en tilnærming fra et subjektivt avgrenset perspektiv til et objektivt perspektiv hvor innsikt står sentralt. Dette innebærer bl.a. en forståelse for påvirkningskreftene som virker på mennesket. Frihet betyr, slik han presenterer det, muligheten til å utvikle en forståelse av sammenhenger, (Keyserling 1929). Hans oppfattelse av frihet, slik jeg ser det, kan derfor knyttes til selvvirksomhet, selv om Keyserling ikke benytter seg av dette begrepet. Kunnskap i en utdanningskontekst blir slik å forstå, noe som leder til innsikt, til forskjell fra informasjon. I form av dannelse i undervisning, oppstår det derfor et skille.

Som Herbart, (Myhre 1992) også hevder, betyr det altså at frihet i form av sosialisering, utvikling og utdanning, fremtrer i et samsvarende forhold med kunnskapsforståelse (innsikt) og en internalisering av ytre former eller strukturer som dermed leder til et gjensidig refleksjonsforhold mellom person og sak, (Keyserling 1929). Jeg går slik sett ut fra at moral, slik Herbart benytter begrepet, betyr noe kun i sammenheng med medmennesker og ikke står avsondret fra andre i et individuelt prosjekt. Med subjektet som utgangspunkt, viser Heideggers begrepspar, det uegentlige og egentlige, at subjektet trenger en avstand fra den

umiddelbare objektive påvirkning, (Føistad 1982). Slik sett fremtrer det en forståelse for at utdanning utvikler og leder frem til menneskelig frihet, gjennom å skape en forståelse for den objektive verden slik den fremstår for mennesket, fenomenet. Et begrep som ble vesentlig viktigere etter Kants filosofi om forholdet mellom subjektet og "tingen i seg selv", (Tollefsen et al 1999). Slik jeg forstår det, så gir dette forholdet også en indikasjon på at erfaring spiller en meget viktig rolle i det å definere graden av individuell frihet. Erfaring er da satt i sammenheng med en kognitiv refleksjonsevne som har fått muligheten til å utvikles fra et bredt spekter av forståelse, eller en mangesidig interesseflate, som Herbart kaller det, (Oettingen 2001).

Når det nå har kommet frem en vinkling på utdanning med bakgrunn i Herbarts filosofi, med en sterk fokusering på kunnskapstilegnelse som en base for utvikling av frihet og moral, så vil det være naturlig å legge frem Herbarts grunnlag for denne utviklingen, eller menneskets dannelsesberedskap. Jeg vil her starte med et forsøk på å forklare danning, etter at jeg har tatt for meg en kategorisering av begrepet.

5.2 Formal og material danning

Wolfgang Klafki (Dale 2002) systematisering av forskjellige tradisjoner i dannelseshistorien kan ligge som et bakteppe i forståelse av danning og spesielt med tanke på Herbarts formulering av utdannelsens formål og til dels dydene som legitimerer metoden. De to hovedkategoriene Klafki legger frem er de formale dannelsessteoriene og de materiale dannelsessteoriene. I de materiale dannelsesstradisjoner har kulturens innhold en absolutt verdi, og det å lære seg dette kulturinnholdet, er det samme som å bli dannet. Ut fra en slik tenkning blir dannelsesinnholdet hovedsaken og sannsynligvis et ganske statisk fenomen knyttet til den allmenne konsensus av hva som er verdifulle kulturprodukter. Å være dannet blir slik sett det samme som å ha tilegnet seg en bestemt type kunnskap/informasjon eller tenkemåte. De formale dannelsessteoriene legger i motsetning til de materiale, ikke vekten på innholdet, men på den virkningen dannelsesinnholdet har på menneskets åndelige krefter, eller dyder. Utvikling av kritisk tenkning estetisk sans, moralsk vurdering, eller rett og slett evnen til å lære eller skaffe seg informasjon blir her fremtredende. En dannelsesstenkning som hovedsakelig legger vekt på personlig vekst og utfoldelsesmuligheter for barn og unge er da i

all hovedsak formal. Herbarts plassering i en slik kategorisering legger seg mot en formal dannelses teori fordi det moralske mennesket ble opphevet som målet ved utdannelsen. Samtidig var ikke Herbarts målsetting med undervisning kunnskapsmengden, (Oettingen 2001).

5.3 Begrepet dannelse

Dannelse, (bildung), hører i nyere tids historie til en tysk tradisjon som var ment å samle det tyske folket under en stat og kultur. Det tyske idealet om bildung kan derfor ses i sammenheng med Tysklands samling i 1871, samtidig som det også var en virksom kraft tidligere, bl.a. i strømningene i tiden da Herbart la frem sin pedagogiske filosofi. Det er derfor viktig å ta med seg forholdet mellom formal dannelse og material dannelse videre inn i teksten.. Herbart var i en spesiell posisjon fordi han ikke ønsket å koble sin filosofi med politikken, (Hilgenheger 2000). Det var det pedagogiske som både var rammeverket og innholdet. Herbart så seg faktisk som en borger av Europa og hadde lite til overs for de nasjonalistiske strømningene i sin tid. (Ibid)

Jeg vil her gjenta Kants andre moralske tese, fordi det gir et utgangspunkt for dannelse; ”Du skal aldri behandle mennesker, verken deg selv eller andre, bare som et middel, men samtidig som et mål i seg”. (Tollefsen et al 1999 s:396). For Kant blir derfor dannelse, som fremstilt tidligere i oppgaven, begrunnet av klare universelle regler som spiller på fornuften. Keyserling (1929) legger til et element til Kants tese, slik jeg ser det, og det er at forståelsen av grunnene til hvorfor en skal følge en slik tese ville fremtre mer virkningsfullt fordi en da vil handle godt etter egen fri vilje og selvbestemmelse, nettopp fordi en besitter kunnskap om flere sider av både det gode og det onde. Det handler altså ikke for Keyserling om å disiplinere seg til å følge noe, selv om det er av det gode, men om å forstå det gode og dermed handle ut fra den forståelsen. Det er også viktig å legge til at denne forståelsen ikke baseres på noe statisk, men er dynamisk og spiller på selvvirksomheten og dermed refleksjonen i mennesket, som Mollenhauer (1996) bl.a. beskriver. Denne tankegangen samstemmer, slik jeg ser det, med Herbarts ideer om utdannelse, noe som vil komme klarere frem nedenfor. Et aber her er at det dynamiske ikke samsvarer med Kants moralske teser som var ment å være faste og universelle.

Begrepet dannelse kommer fra det tyske ordet "Bildung" og kan ifølge Gustavsson (1996) deles inn i to hjelpeord; "danne" og "bilde". Danne har å gjøre med menneskets aktive frembringelse av dets egen personlighet og ligger tett opp til ordene "skape" og "forme". "Bilde" ligger derimot tett opp mot ordet "forbilde". (Gustavsson 1996 s:18). Det interessante ved denne formuleringen er at Gustavsson velger å bruke "aktiv frembringelse" om begrepet dannelse. Det er mennesket selv som aktivt skal stå for dannelsens frembringelse og dermed impliserer han at mennesket gjennom dannelse beveger seg mot autonomi og at det samtidig innehar en autonom selvvirksomhet i bunnen. Keyserlings (1929) hevder at frihet er innsikt og at en står i et forhold til frihet og ansvar, som noe som gradvis utvikles i et dialektisk samspill, noe som samsvarer med utvikling av dannelse. Den aktive frembringelse knytter seg mot en strukturering av ens personlighet. Gustavsson (1996) påpeker også en kilde for missforståelse ved begrepet dannelse. Har man en viss form for dannelse eller sett med verdier, så vil mennesket handle ut fra det gode. Dette henger sammen med det romantiske og idealistiske synet på mennesket som i utgangspunktet godt, noe som Bollnow (1969) treffende kommenterte, trengtes en revurdering etter krigens synliggjøring av menneskets grusomme og bestialske sider. For å se dannelse i et annet lys, uten det menneskelige utgangspunktet, kan en si at å ha dannelse gjerne innebærer at man handler i samsvar med den sosiale settingen man er i. Hvis den sosiale settingen er et kriminelt miljø, vil ikke nødvendigvis individet handle ut fra det gode slik den gjeldende kulturen ser på "det gode". Konteksten, eller subuniverset (Berger og Luckmann 1969), som en handling blir utført i, blir slik sett atskilt fra helheten og kan derfor opererer med sine egne holdninger og regler, som ikke nødvendigvis kan overføres til andre kontekster, men må forstås for seg selv. I forholdet mellom individuelle hensyn og opprettholdelsen av samfunnets lim, kan det oppstå spenninger, noe som trekker moralske hensyn inn i bildet, (Kohlberg i Crain2000). Herbarts fokus på det moralske mennesket kan ses i sterkt forbindelse med dannelse i den grad dannelse ses i sammenheng med menneskeheten. Et annet viktig poeng er mangesidigheten som Herbart mente frigjorde subjektet fra den umiddelbare konteksten. Ved å omdøpe ordet mangesidighet til et begrep som passer mer i dagens samfunn; fleksibilitet, så kommer dette mer tydelig frem. "En grundlæggende dannelses tanke går ud på, at den enkelte danner sig, når vedkommende kommer i forbindelse med 'det almenmenneskelige.' Hvert enkelt menneske er en del af helheden, menneskeheden. (Gustavsson 1996:46).

5.4 Bildsamkeit

Jeg vil her legge frem en forståelse av Herbarts bildsamkeit slik det forklares av Oettingen, (2001). Oettingen velger en forklaring på bildsamkeit som oversettes som ”menneskets modtagelighed for dannelse”, (Ibid:83). For min del synes jeg Mollenhauers (2003) oversettelse: dannelsesberedskap, er et bedre alternativ, og jeg vil benytte dette begrepet de gangene jeg ikke benytter originalordet: bildsamkeit.

Oettingen gir et inntrykk av at Herbart mente bildsamkeit innebar barnets mulighet til å oppnå en indre personlig fasthet. Herbarts oppfattet det pedagogiske området å gjelde barnet under utdanning, og ikke før eller etterpå. Det pedagogiske *stoppet* etter barnet hadde tilegnet seg selvvirksomhet, noe som forklarer hans fokus på utviklingen av denne indre prosessen. Bildsamkeit som et pedagogisk begrep ble knyttet til selvvirksomhet som oppstod under utdannelsen. Bildsamkeit ble derfor ikke sett på som noe en hadde i en livslang læring. Det handlet med andre ord om det formbare i mennesket som noe ubestemt og *overgangen* herifra. Et viktig poeng som Oettingen trekker frem fra Herbarts teori er sammenhengen mellom menneskets formbarhet, eller bildsamkeit, og de individuelle disposisjoner som barnet har med seg inn i utdannelsessituasjonen. Barnet vil ikke kunne formes til hva som helst, men vil bli begrenset av sin egen ballast, i alle dens områder. Det er i dette forholdet mellom bildsamkeit og disposisjoner, pedagogen må bruke sin kunnskap og oppmerksomhet for å finne det som er mulig for barnet og finne de mål som kan realiseres. Jeg vil her igjen minne på Keyserlings (1929) forståelse av disposisjoner som noe som får mulighet til å blomstre først i etterkant av læring, altså a-posteriori. Med en slik forståelse som Keyserling legger frem, blir det lagt et større ansvar på lærerne eller de som besitter den pedagogiske kompetanse. At lærerne hadde et stort ansvar samsvarer med Herbarts pedagogiske filosofi, som la en stor vekt på oppdrageren og mente at deres innfølelse og autoritet var av stor betydning for å kunne ha en interaksjon med elevene.

Et poeng Mollenhauer (2003) legger frem, og som kan ses i sammenheng med Herbarts bildsamkeit, er nærheten mellom de menneskelige egenskaper som går under dannelsens utvikling og det personlige området som overlates til seg selv. Slik sett legges det en påminnelse om det virksomme og det selvvirksomme mennesket. Det gjøres på bakgrunn av at dannelsesberedskap innebærer å forme en slags *rå* natur. Menneskets indre natur får en

mulighet til å utfolde seg i form av den kultur det omgir seg med. Det utfolder seg med de redskap som kulturen innehar og som tillates i form av det normative, (Mollenhauer 2003). Samtidig kan, slik Mollenhauer påpeker, dannelse innebære at mennesket minsker tilgangen til andre sanser. Det rasjonelle kommer i forgrunnen og tar slik sett en styrende rolle i måten en tolker verden. Jeg tolker det dit hen at barnet, under en dannelsesprosess, går fra en egentlig væremåte, inn i en uegentlig væremåte, samtidig som det motsatte skjer, med henvisninger til Heideggers (Føistad 1982) begrepspar. Med det mener jeg spenningen mellom det som utdannelsen legger frem av relevant kunnskap, og det barnet har med seg av refleksjoner som er uavhengig av de kulturelle referanserammene som det knyttes opp mot under utdannelsen. Mollenhauer (2003) gir i sin bok Glemte sammenhenger flere historiske fremstillinger av dannelsesberedskapen. Bl.a. trekker han frem et viktig poeng; barnets konfrontasjon med forventninger, gir disposisjonene en mulighet til å blomstre. Frembringelse av dannelsesberedskap, handler også om en aksept av barnets verdighet ved å gi det oppgaver.

5.5 Innvielsen

Innvielse, som et pedagogisk begrep, handler om at erfarne mennesker vender, en eller fleres blikk i retning av det som er uavhengig av personen, (Peters i Dale & Krog-Jespersen 2004). Innvielse går slik sett hånd i hånd med dannelsesberedskapen. Innvielsen er den praktiske aksepteringen av barnets beredskap. Hvis mennesket kan ses på som en mulighet, og samtidig noe som ikke enda er innvidd i dannelsens potensielle utvikling. Så impliserer det at det er noe eksternt som forutsetter denne læringen og følgelig kan ikke mennesket alene, finne veien, men må vises den av andre med erfaring. Jeg tolker denne tankegangen som nær Herbarts pedagogiske filosofi, med tanke på hans vektlegging av det metodiske i undervisningen, samtidig virker det på meg som om den kjølige distanse som Herbartianerne (Myhre 2005) bygget videre på Herbarts filosofi, ikke samsvarer med Herbarts ønske om en emosjonell nærhet mellom lærer og elev. Herbart var opptatt av at det skulle ligge til grunn et tillitsforhold mellom lærer og elev.

Man er i starten i periferien og trenger en veileder til å trekke en inn i varmen (Bråten 2006). Innvielse, sett i lys av Herbarts tenkning, handler om en dannelse som ikke kun har som utgangspunkt å lære bort ren kunnskap, men dannelse som har en dobbeltsidighet ved at det

også fordrer utvikling av sinnet og fornuften. Å innvies kan også ses i et konstruktivistisk lys i det at mennesket får mulighet til å se verden på en annen måte enn slik det har vært vant til, (Nygård 2007). Og at man derfor trenger noen til å åpne den verden som ligger skjult for fornuften, men ikke nødvendigvis for sansene. Slik sett kan Innvielse forbindes med deler av læren i Zen buddhismen. Et viktig poeng ved bl.a. Studenters ankomst til eldre buddhisttempler, er mennesket indre ønske om å innvies i noe. Derfor er også den første motivasjonen essensiell for å fortsette ferden. En motivasjon en skal vise at en har. I det sikres det, på den ene side, at personen er riktig motivert fra starten av og innehar en indre drivkraft til å lære. På den annen side legges det også vekt på at full forståelse faktisk er uoppnåelig og at det kreves noe av personen selv for å få tilgang til deler av denne forståelsen, (Watts 1970). Et annet poeng i Zen Buddhismen, som også anses for å være viktig for å få tilgang til forståelse, baseres på egoets store betydning i menneskets fornuftsstyring. Egoet er, i buddhismen, det som blokkerer menneskets mulighet til å oppnå frihet, (Ibid). Et slikt syn er ikke nødvendigvis noe som kaster lys på forståelsen av dannelsen og utdannelsen slik jeg har presentert det i denne oppgaven. Men det er et sidespor som gir et innblikk i en side ved utdannelsen som Herbart vektla. Utdannelse må starte med elevens interesse, som er grunnlaget utdannelsen skal bygge videre på, (Hilgenheger 2000). Det må presiseres at innvielse slik det presenteres her gir et innblikk i flere måter å se på inngangen til utdannelsen og dannelsen. Valget med å bruke innvielsen som forstått av gamle ritualer i buddhistisk tenkning, baseres på å vise at vekkelsen av begjæret er et kraftfullt verktøy for å skape vilje til å tilegne seg kunnskap og derigjennom forståelse. Det er på denne måte en side av frihetstenkningen kan forstås, og det er slik jeg forstår Keyserlings bruk av begrepet. Herbart på sin side, skilte mellom interesse og begjær og mente at interesse var konsentrert om øyeblikket mens begjæret fokuserte på fremtiden. Derfor var det viktig å skille interessen ut fra begjæret, (Hervart 1908). "Observation and expectation are conditions of interest, demands and action of desire", (Ibid:49). Interessen legger et grunnlag for at kunnskapstilegnelse fremstilles av egen fri vilje. Dannelsesberedskap kan derfor oppfattes over flere lag. Slik jeg forstår Herbart (1908), trenger ikke begjær eller interesse nødvendigvis å bygge på disposisjoner eller erfaringer, men på en indre fri drivkraft/motivasjon som trenger en ytre strukturert utdannelsen for å plassere kunnskap i forståelige former. Jeg tror at Herbarts opptatthet av disiplin, ytre strategier og metoder, kan forstås ut fra hans tanke om grunnleggende tillit mellom lærer og elev, samt at eleven viser interesse. Dette legger så et grunnlag for dialog.

Å innvies henviser til et møte med noe nytt. Det nye impliserer noe som eleven ikke har viten om. Å innvies kan derfor forstås som at utilgjengelig kunnskap gjøres tilgjengelig. Samtidig handler det også om perspektiver. Å trene et menneske til å se en situasjon eller et saksforhold fra et annet perspektiv kan synes å kreve noe eksternt.

5.5.1 Innvielse som dialog

Innvielse kan i en kontekst av utdanning forstås som en dialog. Hvis innvielse settes i en sammenheng med identitet, kan det å innvies i nye former for kunnskap forklare som individets behov for å definere seg selv, eller gå i dialog med seg selv (Gustavsson 1996), og dermed identifisere seg med noe, for så å gå i dialog med noe eksternt (Ibid). Bauman (1997) anser identitet som en dynamisk størrelse. Og med dynamikken oppstår det samtidig en underliggende oppfattelse av at individet oppsøker og innvies i nye former for kunnskap, og at det går i en dialog med den allerede eksisterende form for forståelse som individets fornuft er bygd opp av. Denne dialogen som til stadighet vil oppstå, har som utgangspunkt at den eksisterende kunnskap ikke fastsettes som en sannhet, men at individet går inn i en dialog og er klar over sin egen innsikts mangelfullhet, (Gustavsson 1996). Etter å ha tredd inn i en ny "verden" ved å gå inn i en dialog, blir således det gamle "jeg" kun ansett som en del av den nye helheten, kanskje vil det også stå i opposisjon til sider av ens egen tidligere forståelse. Slik vil dannelse innebære en stadig rekonstruksjon av en kompleks og flersidig identitet som kan sette seg inn i ulike perspektiver, noe som er relevant sett i sammenheng med Herbarts utvikling av en mangfoldig interesse, (Oettingen 2001).

Men det er ingenting i ordet "innvielse" som tilsier at det er en positiv innvielse. Innvielse er således kun en form for påvirkning som slipper et individ inn til en livsverden som er meningsbærende i seg selv, uten å implisere at denne livsverden er positiv eller negativ. Å dannes er slik sett, i ordets betydning, et nøytralt ord, ifølge Gustavsson, (1996). En kriminell har som sin dannelses institusjon fengslet, hvor en møter andre kriminelle med en høyere form for såkalt ekspertkunnskap på sitt felt. Med et slikt utgangspunkt, kan en derfor si at all innvielse i dannelsens verden ikke alltid er for det beste, (Gustavsson 1996).

5.6 Dialog/kommunikasjon som en historisk prosess

Innvielse kan ha mange fasetter, det kan foregå i en indre dialog mellom selvet og dets deler, mellom et ”jeg” og et ”du”, eller som jeg tar opp i dette underkapitlet, mellom ”jeget” og den historiske arven som ligger som en bakgrunns påvirkning. Lars Løvlie beskriver, i boken *Educating Humanity* (2003), det menneskelige utgangspunkt som en historisk aktør. Selvet får sin betydning fra sin historie på lik linje som arv. Det betyr at for å forstå seg selv, trenger en kunnskap om denne historiske utviklingen som både kan finnes i litteraturen og i teorien. Utdannelse med en slik bakgrunn, baseres på at mennesket i bunnen ikke er fri uten utdannelse. Dette fordi den ikke har den kunnskapen til å forstå frihetens essens, fordi frihet ikke kan skilles fra den historiske påvirkningen på mennesket. En slik tilnærming samsvarer også med Keyserlings (1929) idé om frihet, og setter strukturer inn i en samfunnsmessig kontekst hvor skillet mellom individet og samfunnet blir vesentlig svakere fordi de begge forutsetter hverandre. Det foregår en kommunikasjon mellom kultur og menneske, ifølge Gustavsson (1996), noe som støtter opp under den kulturelle dialogen. Individet skal gjennom utdannelse kunne få muligheten til å ta til seg kunnskap nok til å kunne være med i den diskusjonen som pågår i samtiden og dermed kunne være med i diskusjonens utvikling, samtidig som den kan oppnå forståelse for sin egen utvikling.

Et annet interessant poeng som legges til av Keyserling, (1929) er at ens biologiske disposisjoner ikke er hoveddrivkraften i utviklingen, men kommer på banen både som utgangspunkt og som en drivkraft som en tilegner seg på bakgrunn av en innvielse i den kunnskapen som presenteres.

5.7 Dannelse sett med Herbarts øyne

Jeg vil her forsøke å trekke Herbarts tanker og ideer inn i en dannelseskontekst. Jeg har allerede lagt frem et vesentlig viktig element i hans pedagogiske landskap, dannelsesberedskap. Spørsmålet nå er hvordan hans filosofi behandler temaet dannelse. Det har blitt fokusert på dialog og innvielse som fenomener knyttet nært opp til dannelsesbegrepet noe som ikke har brakt oppgaven i dybden på dannelse som et pedagogisk begrep, knyttet til utdannelse. Det at Herbart (Hilgenheger 2000) satte fagene i en sekundær posisjon i forhold til individets frembringelse av sitt moralske selv, innebærer en sterk sammenheng med

dannelse, fordi skolen ikke var en arena for arbeidslivstrening, men ble sett mer på som en oppdragelsesinstitusjon.

Et viktig element hos Herbart var hans forståelse av oppdragelse og undervisning. Disse var og er fortsatt essensielle begreper og derfor forutsetninger for en human tilværelse som i sin form tjener menneskeheten, ifølge ham, (Oettingen 2001). Men Herbart så ikke, i sin tilnærming til utdanning, på samfunnet som målestokken for danning, men anså hvert enkelt individ som sin egen målestokk for danning. Det var den enkeltes danning som var av ytterste viktighet, i hvert fall den form for danning som foregikk i en institusjonalisert form. Dette fokuset på individet kom av en oppløsning av referansepunkter i en stadig mer kompleks og fragmentert verden, (Ibid). Slik jeg forstår Herbart, ville han fremme en fastere identitetsforståelse i en stadig mer kompleks verden hvor ”jeget” i en langt større grad ble overlatt til seg selv. En utvikling som har kulminert i vår tids postmoderne verden som bl.a. Bauman oppfatter som fragmentert og identitetsvekkende, noe jeg vil komme tilbake til. Men Herbart anså individet som en mulighet til å kunne handle moralsk fritt, ved en ”innsikt i og vilje til i det konkrete at handle frit, og ikke af, om det har innsikt i et høyere moralsk bud”, (Oettingen 2001:77). Herbarts dannelsesberedskap og senere danning handlet således om å finne faste holdepunkter som var forankret i et subjektivt selv, samtidig som subjektets ”bildsamkeit”, som betyr mulighet til danning, åpnet for livslang læring og utvikling av de faste holdepunktene, som derfor kunne fremkalle en personlig dynamikk. Herbarts form for utdanning er således en danning for fremtiden som legger til rette for individuell mobilitet.

Et viktig element i Herbarts syn på utdanning ligger i hans vektlegging av danning. Faget i seg selv var ikke det viktigste, men det eleven fikk ut av faget. Essensen lå i fagets karakterdannende funksjon. En slik forståelse betyr at stoffet tas opp i personligheten og er med på å utvikle sider som en ikke umiddelbart vil se. Et praktisk eksempel Herbart gir, er matematikkens oppgave med å utvikle konsentrasjonsevnen som videre ville være nyttig bl.a. til mellommenneskelig kommunikasjon, (Hilgenheger 2000). Det gir bl.a. en mulighet til å forstå det som samtalepartneren mener og ikke det en selv tillegger samtalepartneren av mening. Med en utdanning som legger dannelsen til grunn, betyr derfor ikke bare kunnskapen noe i seg selv, men hva kunnskapstilegnelse kan gjøre for å forme karakteren. Selv om ikke Herbart formulerte danning som en reise, impliseres det i hans filosofi at barnet rives opp fra det kjente og går over i en ukjent verden.

5.8 Utreise og hjemkomst, dannelsens potensial.

I sin bok om dannelse beskriver Bernt Gustavsson (1996) ved hjelp av Gaddamer, dannelse som en reise hvor en distanseres fra det kjente, for så å returnere tilbake med et nytt perspektiv, en utreise og hjemkomst for å bruke hans ord. I denne beskrivelsen impliseres det at det er et fast holdepunkt som en kan bevege seg fra for så å komme tilbake til. Men holdepunktet vil ikke være det samme når en kommer tilbake, Det er altså helheten av individet som er det sentrale. Individet som helhet er ikke det samme når den kommer tilbake. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at et individ kan helt kjenne seg igjen i det gamle, fordi det ikke samsvarer lenger med det nye ”jeg’et”. Det er i denne måten å se mennesket på at Heidegger (Fløistad 1982) sier at mennesket til en hver tid er en mulighet. For en utreise fysisk sett impliserer ikke at det åndelige eller det rasjonelle vil utvikles. Det er muligheten til utvikling som ligger i utreisen. For å vende tilbake til Gustavsson’s (1996) forståelse av ordet, virker det som om en utreise og hjemkomst som ikke utvikler det åndelige, ikke kan sies å være en reise, hvis en skal bruke det i et dannelsesperspektiv. Man skal vende tilbake til seg selv fra det som er annerledes. Gustavsson bruker også begrepene det kjente og det ukjente for å knytte det nærmere opp til dagliglivet. Han legger til at dannelse er en fri utviklingsprosess som ikke nødvendigvis er knyttet opp mot mål. Men den helt frie dannelsesprosess vil være vanskelig å oppnå når man lever i et samfunn. Samfunnet har sine avleiringer og tradisjoner som i avgjørende grad vil legge retningslinjer for menneskets dannelse (Berger & Luckmann 1966).

5.9 Dannelse, identitet og kulturelle referansepunkter

I tråd med Giddens (1991) forståelse av kulturelle referanserammer, kan en si at individet danner faste holdepunkter og at disse holdepunktene i dag har en sterkere forbindelse til ens identitet. Referanserammene er individuelle og baserer seg i langt mindre grad på miljøet. Forbindelsen mellom identitet og kultur, er også noe som opptar Bauman (2006) som hevder at identitet i dag fått en flytende kvalitet. I lys av dette kan en si at ens personlige ståsted, slik Bauman (ibid) forstår det, blir dynamisk i den grad at den er i en stadig endringsprosess. Frihetsbegrepet får en flyktig kvalitet som gir individet mulighet til å stille seg fritt til å ta forskjellige standpunkter og ta til seg meninger uten å måtte ta stilling til noe. Skal vi forstå Baumans (1997) kritikk av det vestlige postmoderne samfunn, spesielt det anglo/amerikanske,

så er dette noe reelt, som hans analyse i stor grad kritiserer. Ifølge Baumans syn på vårt vestlige samfunn, er innvielse blitt omtolket til å handle om å lokkes. Vi lokkes til å søke etter former for væren som kan definere vår individualitet, uten at det nødvendigvis gir noe form for dannelse. Det blir slik sett en underforstått kritikk av et overstadig fokus på individets frie rett til selv å velge hva det skal gjøre. Dette fordi individets frie rett til å velge i et markedsstyrt konsumersamfunn ikke handler om frihet, slik han ser det, (Ibid). Bauman forklarer videre at markeds mekanismer er de ytre faktorene som lokker individet til å velge i den tro at det skal gi en form for identitet og ikke minst tilhørighet. Identitet er per definisjon, ifølge Bauman, noe som må søkes og ikke noe som er der i utgangspunktet. (Ibid). I Baumans samfunn oppstår det et paradoks i forhold til individualismen. Dette fordi individet får fremstilt en illusjon om valgfrihet, noe som også det demokratiske samfunnet ønsker å speile seg i, mens individet på den annen side blir et offer for markedsstyrte påvirkninger som på langt nær skaper frihet. Det skremmende med denne markedsstyringen er at den i stor grad er usynlig, og derfor kan illusjonen om frihet opprettholdes. Når Keyserling (1929) hevder at å ha forståelse og innsikt for å kunne være fri gir dette en sterk støtte til dannelsen i utdanning. Samtidig blir det en underforstått kritikk av at utdannelsen kun skal opprettholde arbeidsmarkedet. En underforstått kritikk som denne oppgaven bruker til å støtte opp om utdanning som en innvielse i dannelsens verden. En verden som forbereder barnet på å bli selvstendig, samtidig som det gir redskaper til å kunne ta stilling til de store eksistensialistiske spørsmålene i livet. Dannelse skal derfor også gi barnet en mulighet til å forstå seg selv og skape et godt fundament for sitt eget liv.

5.10 Dannelse som møte

Jeg vil her basere meg på Bollnow (1969) og trekker frem i all hovedsak meninger som kommer fra hans bok eksistensfilosofi og pedagogikk.

Et poeng som kommer frem hos Bollnow er hans forhold til synet på mennesker i sammenheng med møtebegrepet. Guardini (i Bollnow 1969) hevder at mennesket kan ses fra forskjellige ståsteder i sammenheng med møtet. I den klassiske pedagogikk blir menneskets fullkommenhet, og dermed individualitet, vektlagt i vesentlig sterkere grad enn forholdet mellom mennesker som et pedagogisk material. Guardini (Ibid) plasserer møtet som et sentralt

begrep i en dannelsesstradisjon hvor vektleggingen av konteksten møtet foregår i, får en vesentlig større plass. Den dynamikken som skjer i møtet mellom to mennesker, eller mellom mennesket og stoffet, anses som dannelsens essens. Utdannelse slik Guardini forstår det, kan altså ikke bygge på et menneske som begrenser sin utvikling om sin egen subjektivitet, men utvikler seg i sammenheng med andre. Menneskets danning forstås altså i relasjon til andre. Møtet får en essensiell plass i Bollnows bok fordi møtet og den situasjon som oppstår i møtet, ligger utenfor subjektets kontroll. Derfor er møtet en arena for dannelse. Den dannelse som Bollnow henviser til her knyttes opp mot hans begrep ”det diskontinuerlige”, som jeg har gitt en redegjørelse for tidligere. Han setter slik sett møtebegrepet, som forklart her, i sterk kontrast til vante forestillinger som kommer av en ensidig fokusering på subjektets indre utvikling. I et diskontinuerlig møte kommer to fremmede verdener sammen uten at de nødvendigvis samstemmes. I et møte mellom to fremmede oppstår det muligheter for frustrasjon, sinne, forbauselse, nysgjerrighet, kort sagt vekkes det opp følelser som ikke kan oppstå av seg selv i en slik situasjon. Møtet fremkaller noe som ikke kan fremkalle seg selv. ”Mennesket blir i egentligste forstand ’rystet’ i møtet med en virkelighet som ikke viker unna for hans”, (Bollnow 1969:108). Å ta møtet inn i varmen som et dannelses begrep gir en viktig indikasjon på at mennesket trenger å tilføres noe som kan hjelpe en i diskontinuerlige situasjoner, slik Bollnow forklarer begrepet møte. Det gir en underliggende støtte til utdannelse hvor dannelse står sterkt, og hvor kunnskap for kunnskapens skyld ikke overtar muligheten for menneskelig utvikling. Samtidig viser Bollnow at subjektet ikke kan forstås, i forhold til utdannelse, som målestokken for utvikling. Subjektet må ses som noe i forhold til andre subjekter, utvikling kulminerer i ansvarlighet og beslutsomhet i de diskontinuerlige øyeblikkene som oppstår mellom mennesker, for så igjen å starte på nytt i en prosess som ikke følger noen linje eller stige. Den følger en fleksibel prosess som plutselig kan forflyttes mellom områder.

5.11 Dannelse og ekspertkunnskap

Systemer, regler og strukturer er skapt av mennesker, derfor bør disse alltid ha sin plass som underordnet mennesket og inneha en dynamikk som gjenspeiler individet og samfunnets dynamiske utvikling.

I forholdet mellom dannelse og spesialiserte former for kunnskap, kan en si at kunnskap ofte opererer og legitimeres i subunivers, (Berger og Luckmann 1966). Såkalt ekspertkunnskap henviser dermed til en sentralisert og institusjonalisert form for kunnskap fordi det kreves kulturell kapital (Bourdieu 1996) for å legitimeres. Denne legitimeringen skjer innenfor institusjonens avgrensede område og opererer gjerne med regler og normer som ikke nødvendigvis kan overføres til andre institusjoner eller institusjonelle kontekster, (Berger & Luckmann 1966). Skolen som en forvalter av og en utdanner av nyttig kunnskap, legitimeres av arbeidslivets krav om dokumentert kompetanse. På den annen side står dannelse som en ukjent størrelse som ikke nødvendigvis legitimeres i institusjoner og som derfor ikke kan knyttes til noe nyttig per se. Dannelsens nytthet kan kun ses i individets utvikling, den formale dannelse, (Klafki i Dale 2002) og dens forhold til seg selv og sine omgivelser. Dannelse bærer slik sett i seg kimen til humanisme og er meget viktig for å utvikle og bevare demokratiet, (Gustavsson 1996), men ikke nødvendigvis like viktig for den økonomiske liberalismen. Det er også en annen vesentlig styrke med dannelse og det er individets selvinnsikt og autonomi. Dette ses i forhold til og dermed som en grense til en økonomisk liberalisme som spiller på de naturlige driftene i mennesket. Menneskets behov og ønsker satt i begjærs form er lett og styre uten en form for dannelse som styrker selvinnsikten. Det menneskelige begjær brukes som markedsmekanismens fremste våpen for å selge varer for den økonomiske gevinstens skyld, (Bauman 1997). På et slikt område er dannelse et av de viktigste mekanismer for å begrense markedets innflytelse på enkeltindividet. Hva er så dannelse sett i forhold til ekspertkunnskap. Ekspertkunnskap kan tillates å begrense sin horisont og perspektiv til et avgrenset område. Dannelsen baseres på at utviklingen av mennesket er utgangspunktet for videre læring. I forhold til Heideggers deling av det egentlige og uegentlige (Fløistad 1982), så er nettopp faren at mennesket går inn i tingene og blir ett med det. Mennesket som en uavhengig instans, som noe i seg selv og med avstand til de ting det arbeider med, er det som symboliserer et fritt menneske. I lys av dette er altså den diskusjonen, basert på humanismen, som foregår bakenfor de vedtatte sannhetene, ekspertkunnskap, meget viktig for å opprettholde ideen om og muligheten for menneskets frihet. Hinderet er således at hvis mennesket står for sin egen utvikling og er satt til å brøyte sin egen vei, så vil det muligens kreve mer enn det smaker, nettopp fordi det er så mange andre sider som er, selv om det er kortvarig, så mye mer spennende og raskere leder frem til tilfredsstillelse. Slik sett er det, selv i et demokratisk samfunn, mulig å plassere former for kunnskap i kategorier hvor de underlegges eller allmenngjøres og følgelig blir mindre

interessant som former for dannelse. I dette finnes det kritikkverdige problemstillinger, eksempelvis hvem har den legitimiteten til å kunne gå foran å si at en form for kunnskap er viktigere enn en annen, sett i forhold til hva som er dannet. Og i hvilken institusjon skal denne kunnskapen formidles i? Som svar på dette er det i vår kultur skolen, læreboka og læreren som har fått store deler av denne makten, i hvert fall i den obligatoriske undervisningen. På den annen side står kulturindustrien for en vesentlig innflytelse i det rom utdannelsen ikke når. (Strike 1997). Spørsmålet som følger da, er om utdanning og dannelse er synonymt med hverandre. Ifølge Jon Hellesnes (2004) innebærer dannelse nødvendigvis ingen utdanning, og utdanning gir således ingen garanti for dannelse. Med andre ord er det ingen garanti for dannelse i et samfunn hvor man vektlegger i stor grad formidling av kunnskap i institusjonelle former, hvor legitimeringen og opprettholdelsen av institusjonen blir kunnskapens formål, (Berger & Luckmann 1966). En institusjon kan her forstås både som en objektiv størrelse og en handlingsrettet mekanisme. Slik sett er det en fare for at det basale behovet for økonomisk gevinst kan degradere utdanning til kun å dreie seg om ekspertkunnskap med det mål å klargjøre arbeidskraft til et samfunn som mister dynamikken og ender med kun å opprettholde seg selv.

5.12 Identitet og rolle i en dannelseskontekst

Forholdet mellom allmennkunnskap og ekspertkunnskap trenger ikke å ha noen effekt på dannelse som et redskap for menneskelig utvikling. Fokuset og utviklingen av ekspertkunnskap er med på å forklare vårt samfunn som noe organisk, til forskjell fra det mekaniske som tidligere tider var preget av. Det organiske impliserer at kunnskap spesialiseres og kjennes dermed av færre, det være seg eksperter eller spesialister. Ekspertkunnskap er som en unik del av samfunnet som et fåtall kjenner til og som dermed får en organisk kvalitet, sett i sammenligning til kroppen som har høyst spesifikke organiske funksjoner som kun et eller et fåtall av organer kan gjøre. For et menneske blir således faren med å inngå i et slikt subunivers, at det tar på seg en rolle som innebærer visse handlingsmønstre som ikke nødvendigvis er annet enn en rolle. En rolle som hvilken som helst med den samme ekspertkunnskap kan bekle, hvor faren innebærer at det er lite handlingsrom for egne meninger og synspunkter. Det blir en fratredelse fra individet som noe unikt til individet som bærer en identitet som en kappe. En rolle symboliserer således en objektiv handling eller handlinger som kan utføres av enhver som besetter denne rollen og

innehar i sin struktur visse rettigheter og plikter som hører med rollen og som ofte kreves brukt, for å beholde rollen, (Berger & Luckmann 1966). Ordet kommer opprinnelig fra Latin *rotula* som betyr å rulle. Ordet ble senere brukt i teater, *rôle* på fransk, og henviser til rullen skuespillerens *rolle* ble skrevet på. (thefreedictionary.com). En rolle handler ifølge Berger & Luckmann (1966), om å dele visse mål og atferdsmønstre med andre. Man spiller en rolle ved å påta seg visse handlingsformer som rollen krever. Rollene følger derfor ikke individuelle, men allmenngodtatte regler for oppførsel og handling. Å påta seg en rolle innebærer at de handlinger som utføres gjennom rollen kan utføres av alle og kan også innebære visse krav for handling. Berger & Luckmann (1966) nevner noe interessant i forholdet mellom selvet og rollen. Ved utførelsen av en sosialt akseptert handling, vil vedkommende i stor grad identifisere seg med handlingen. Men når vedkommende reflekterer over handlingen blir en del av selvet objektivert som den som utførte handlingen, mens selvet som helhet vil avidentifisere seg fra handlingen. Derfor kan selvet oppfattes som noe som kun delvis var involvert i en gitt handling. Men et velfungerende selv har som sitt kjennetegn at det er en nærhet mellom selvet og meget som handler, (Løvlie 1982). Iflg. Berger & Luckmann (1966) muliggjør faktisk fragmenteringen av selvet i forskjellige roller, en dialog mellom selvets ulike deler og dermed selvet som helhet. Når individet går inn i roller, eksempelvis i arbeidslivet, og dermed står som en institusjons ansikt utad, kan også hindre dialog mellom de humanistiske og økonomiske insentivene som en institusjon baserer seg på for å overleve. En rolle kan også begrense et individs språk til å omhandle kun en institusjons definisjonsområde av det språket symboliserer. Dette gjør det vanskelig å kommunisere på tvers av institusjoner, fordi innehaverne av de forskjellige rollene ikke nødvendigvis snakker samme språk, eller rett og slett ikke forstår hverandres språk, (Ibid).

5.13 Oppsummering

Dannelse eller bildung kan ses som to forskjellige former. Den ene som den formale dannelse og den andre som den materiale dannelse. Forskjellen mellom de to formene for dannelse, er at den formale dannelse ses som utvikling av sjelen og den materiale dannelse ses som utvikling basert på et faglig kulturelt stoff. I dette kapitlet har jeg prøvd å vise sider ved den formale dannelses teorien. Diskusjonen om dannelse i utdanning er et mangesidig og kompleks tema. Jeg har prøvd å vise sider av utdannelsens mål og de mekanismer som

påvirker utdannelsen for å belyse viktigheten av ikke å miste dannelse som et tema i skolen helt og fullt. På den annen side ønsker jeg ikke her å fremstille denne teksten som et ensidig ønske om å bytte all kunnskapstilegnelse med individuell dannelse. Dannelse sett i sammenheng med Herbarts mangesidige interesse viser til en forståelse for at samfunnet er foranderlig og at det er utdannelsens ansvar å ta høyde for denne dynamikken. Dette gjøres ved å utvikle mennesket til fleksibelt å kunne ta del i samfunnet, selv under tider med store forandringer. Poenget blir heller å plassere mennesket i forgrunnen og kunnskap i bakgrunnen.

Hensikten med å bruke Baumans kritikk av samfunnet, gjøres med tanke på å vise dagens vestlige forhold som en bakgrunn for spørsmålet om dannelse i utdannelsen. Som svar på oppgavens problemstilling, så er dannelse ut ifra diskusjonen i dette kapitlet en betingelse for individuell frihet. Hvis dannelse er en nødvendighet for å utvikle og skape en individuell frihet, så kan man også sette et visst skille mellom former for kunnskap, det være seg ekspertkunnskap som har som sitt formål å skape innsikt i og utvikling til en rolle som en arbeidstaker, og kunnskap som prøver å forstå menneskets forhold til verden og seg selv. Det innebærer altså friheten til å stille seg utenfor det bestående og å føre en kritisk dialog om det som oppfattes som meningsfullt for mennesket. Derfor kan en si at det å være autonom ikke nødvendigvis betyr å ta avstand til det bestående, men å kunne ha en evne til selv å velge hva en ønsker å bli påvirket av. Det samme kan også sies om frihet, frihet trenger ikke å implisere at man gjør noe revolusjonerende nytt, men at man kan velge fritt blant det bestående. Samtidig så kan ikke et demokratisk samfunn baseres på individuell frihet alene, men må ses i sammenheng med alle muligheter til oppleve frihet. Dannelse er således ikke kun et individuelt prosjekt men er også et samfunnsmessig prosjekt.

6 Identitet og dannelse

En vis mann lærer mer av en tåpe, enn en tåpe av en vis. (gammelt ordtak)

6.1 Innledning

Fokuset på dannelsen i utdanning har variert gjennom historien og hadde en annen aktualitet i Herbart sin tid enn det har i dag. Nå har det fått en fornyet interesse, som bl.a kommer frem i dannelsesutvalget – om dannelsesperspektiver i høyere utdanning, (2009). Dannelse kan sies å være i et spenningsforhold mellom selvet og kulturen. Jeg ønsker i dette kapitlet å innlemme identitet i det totale bildet for å skape en sammenheng med alt som har blitt skrevet tidligere i oppgaven. Problemstillingen i oppgaven har vært om dannelse er en betingelse for individuell frihet? Dette spørsmålet har vært den røde tråden som oppgaven har bygget på, gjennom å trekke inn forskjellige syn både på menneskelig vekst, betydningen av frihet og hva dannelse kan forstås som. Grunnen til at jeg her trekker inn identitet i helheten, er fordi identitet er et tema som i hovedsak forklarer og definerer mennesket i verden. Derfor mener jeg at identitet berører spørsmål som dreier seg om frihet og dannelse. Dette fordi identitetsbegrepet kan forstås som bl.a. en nasjonal identitet, en felles kulturell identitet eller ens personlige identitet. I min bruk av begrepet vil jeg begrense meg til å benytte den del av identitetsbegrepet som omhandler personlig identitet. Er det slik at dannelse i utdannelsen styrker det sterke fokuset på individet i samfunnet? Kan dannelse i utdannelsen forstås som noe individuelt og i så måte hvilke faktorer er det som styrker dette synet?

6.2 Fast og flytende identitet

Begrepene fast og flytende identitet er hentet fra Bauman og er brukt i en serie bøker som har ordet flytende i tittelen, bl.a. "Liquid life" (2005). Når Bauman (Ibid) bruker begrepet flytende identitet, så betyr det at identitet oppfattes som noe fleksibelt, noe som bør forandres over tid. Bør, i den forstand at det vestlige samfunnet er i en situasjon hvor ting forandres i et såpass stort tempo at for å holde følge så må en også forandre seg selv. I den situasjon blir selvovervåkning en kontrollmekanisme for å holde en indre struktur i en ytre virkelighet som Bauman (2005) også forklarer som flytende. I den utvikling som har satt individet i sentrum og gjort det til noe unikt, implementeres også andre kvaliteter til begrepet *individ* og dens

samfunnsmessige kvalitet som ikke er valgfritt. Det var også tidligere viktig med ansvar for eget liv, ansvar for egen økonomi, ansvar for egen helse, men forståelsen av ansvarsbegrepet har blitt mer individrettet. Individet har, som en følge av nyere samfunnsstrukturer, løst opp de tette båndene og fellesskapsfølelsen til fordel for et mer individuelt levesett. På den ene siden ansvarliggjør dette levesettet individet for sitt eget liv, mens det på den annen side fjerner ansvaret for andre i fellesskapet, som derfor forklarer ansvarsbegrepets individorientering. (Giddens 1991). Definisjonen av en fast identitet er en mer psykologisk sådan; "Identitet er opplevelse av å være til som en enhet som forblir den samme over tid, uavhengig av indre og ytre skiftninger" (Killingmo 1988 s363). Det interessante med denne todelingen av identitet, er at utdanning og dannelse, har en stor påvirkning på hvordan denne følelsen manifesterer seg i den oppvoksende generasjon. Oppgaven har basert seg på en spenning mellom en samfunnsdiagnose som er kritisk til den manglende fellesskapsfølelsen (Bauman 2005, Vetlesen 2009) og utdanning som skal fungere som en motvekt mot en eksistensiell tomhet som kommer av et sterkt markedsrettet fokus på individet, med liten tid til åndelig utvikling. Vi er i et hardt økonomisk klima etter krisen i 2008, og diskusjoner om utdanning nå i større grad skal rettes mot arbeidslivet gjør at noe må vike, (Nico Hirtt 2010). Det mest naturlige da er dannelse. Spørsmålet er om dannelse er et ansvar som staten, gjennom skolen skal ha, eller om dannelse er kun et individuelt ansvar?

6.3 Eget ansvar for dannelse?

Jeg har til nå tatt utgangspunkt i at skolen som institusjon har et ansvar for å skape rom for dannelse gjennom undervisning. Vår tids fokus på individet og markedet som individets arena for selvutvikling, gjør at spørsmålet om skolen skal ha ansvaret for å legge til rette for dannelse, er aktuelt. Dette er et stort spørsmål og jeg vil ikke gå for dypt inn på dette, kun belyse det. Problemene som oppstår i forbindelse med eget ansvar for dannelse er at forskning viser at det skaper et klaseskille, eller snarere det opprettholder det klaseskillet som allerede er der fra før. I en artikkel av Basil Bernstein (2003) belyser han grunnen til at middelklassen ofte gjør det bedre på skolen enn arbeiderklassen i fag der språk er viktig. Språket som brukes i middelklassehjem er stort sett det samme som brukes i skolen, mens arbeiderklassen har et annet, "lettere" språk som ikke er like avansert som det som kreves for å kunne følge undervisning i de fagene der språk er viktig. Dannelse som internalisering og reorganisering

krever et språk som gjør det mulig å oppfatte det som blir kommunisert, med tanke på at kommunikasjon er et viktig element i dannelsen. Herbart (Oettingen 2000) ønsket å bruke dannelsen som et samfunnsprosjekt, men den tid da dannelsen ble brukt til å samles om nasjonen er forbi, noe som betyr at dannelsen i skolen i dag trenger en annen legitim grunn for å opprettholdes. Som jeg har trukket frem tidligere så var utvikling av interesse et meget viktig område for Herbart. Det er også noe som kommer frem i en av artiklene hos dannelsesutvalget, (Rokne og Bostad 2009). Det er viktig å skape forståelse og interesse for faget som noe mer enn kun informasjon. Faget forstås i en større sammenheng for å kunne trene sin evne til, intellektuelt å delta i vitenskapelig debatt og å være med på å utvikle faget videre. Dannelsen (Lindseth 2009) er også viktig i sammenheng med yrkesopplæring i form av at dannelsen innebærer å lære å omgjøre teori til å kunne brukes i en praktisk setting. En omgjøring som også innebærer en kritisk refleksjonsevne og selvvirksomhet slik Mollenhauer (2001) benytter begrepet. Dannelsen er utvilsomt et viktig begrep i utdannelsen og er slik det kommer frem fra dannelsesutvalget en viktig ingrediens i utviklingsforholdet mellom teori og praksis.

6.4 Liberal Arts

I artikkelserien til dannelsesutvalget skriver Bernt Hagtvedt (2009) om de amerikanske universitetenes arbeid med å definere og implementere dannelsen i høyere utdanning. Jeg ønsker her å bruke hans artikkel for å vise hva som anses som nyttig i en utdanning hvor dannelsen står sentralt. Et av begrepene som brukes i USA er liberal arts som kan sammenlignes med dannelsen. Liberal arts universitetene, som inkluderer de to største Harvard og Yale, har en kjerne av kultur som også inkluderer de store filosofiske spørsmålene. Det er ment å skape en nysgjerrighet og interesse for et bredt utvalg av kulturell arv og en kritisk og analytisk refleksjonsevne som man kan ta med seg i et mer profesjonsrettet studium. Dette er i tråd med den norske modellen; ex-fil og ex-fac. Til forskjell fra den norske modellen ser man i amerikanske liberal arts college det som en fordel å ha en tverrfaglig bakgrunn, eksempler nevnes bl.a. fra flere medisinstudier hvor det er et pluss å komme fra humaniora, fordi en da har en bredere bagasje med seg når en er ferdig utdannet. Det at studentene møter etiske, moralske, kulturelle og estetiske spørsmål gjør at de får en større forutsetning for å kunne reflektere også over eksistensielle problemstillinger i sammenheng med de mer yrkesrettede.

Et av målene med utdannelsen blir således å utvikle ”en høyt disiplinert intelligens uten å spesifisere på forhånd hva dette talentet skal brukes til” (ibid:9) og å skape nye interesser og vekke evner som en kanskje ikke visste var der fra før. Når et universitets dannelses mål forklares på denne måten, er det lett å trekke paralleller til hvordan individuell frihet er forklart av Keyserling (1929). Frihet er en initiasjon til den strukturelle konteksten, kultur, miljø, språk, etc., en befinner seg i. Det å presenteres for rammeverket som kulturen er bygd opp av og skape analytiske og kritiske evner, skaper samtidig et rom hvor individet har de redskapene som det trenger til å uttrykke sine egne meninger. En frihet som baseres på at evner, talent og biologiske disposisjoner ikke trer frem før etter at en har de kulturelle redskapene som en trenger for å uttrykke seg. Det samme ser en hos Herbart (Oettingen 2001) som var opptatt av å utvikle en mangesidig interesse nettopp for at eleven skulle kunne opparbeide seg analytiske og kritiske evner. Forskjellen ligger i at Hagtvedt skriver fra universitetsmiljøet mens Herbart ønsker et fokus på moralsk dannelses allerede fra grunnskolen av.

6.5 De forskjellige roller

En rolle er en objektiv handling som kan utføres av enhver som besetter denne rollen. Det er visse rettigheter og plikter som hører med en rolle og som ofte kreves brukt, for å beholde den. Innenfor arbeidslivet kan en rolle, ifølge Berger & Luckmann (1966), forklares som å dele visse mål og atferdsmønstre med andre. Man tar på seg en rolle ved å påta seg visse handlingsformer som rollen krever. Rollene følger derfor ikke individuelle, men allmenngodtatte regler for oppførsel og handling. Å påta seg en rolle innebærer at de handlinger som utføres gjennom rollen også kan utføres av andre og kan også innebære visse krav for handling. Berger & Luckmann (ibid) nevner noe interessant i forholdet; selvet og rollen. Ved utførelsen av en sosialt akseptert handling vil vedkommende i stor grad identifisere seg med handlingen. Men når vedkommende reflekterer over handlingen blir en del av selvet objektivert som den som utførte handlingen, mens selvet som helhet vil aidentifisere seg fra selve handlingen. Derfor kan man oppfatte seg selv som kun delvis involvert. Iflg. Berger & Luckmann (ibid) muliggjør fragmenteringen av selvet i forskjellige roller, en dialog mellom selvets ulike deler og selvet som helhet. Dette synes å være noe av det samme som Killingsmos definisjon av identitet som noe fast. Jeg vil her gi et tilgjort

eksempel; En bøddel har som plikt å henrette en dødsdømt fange, selv om hun ikke er enig i dommen. Bøddelen og fangen *kan* ha mange fellestrekk i det daglige liv, men rollene fremmedgjør dem fra hverandre i denne konteksten. I hjemmet derimot kan dette individet reflektere over handlingen mens hun leser en artikkel i avisen om for eksempel dødsstraff. Kanskje hun til og med begynner å tvile på om dødsstraff i det hele tatt er noe hun kan stå for. For å dra denne situasjonen videre, så sier vi at hun har et barn å forsørge og at jobbmulighetene i området hun bebor er relativt små. I en slik situasjon kan det oppstå en konflikt mellom hennes rolle som bøddel og hennes økonomiske ansvar for å forsørge sitt barn. Det jeg prøver å si med dette eksemplet, er at et individ ikke nødvendigvis trenger å være enig i den handlingen hun utfører, som er knyttet til en gitt rolle og dette kan skape en indre konflikt. Identiteten man fremstiller for andre, blir dermed avhengig av kontekst, mens definisjonen av ens selvidentitet blir mer og mer overlatt til individet selv. Med andre ord kan et individ oppføre seg ganske så forskjellig mot et individ i et miljø, som for eksempel; *bøddelen og den dødsdømte*, enn mot et annet individ i et annet miljø, som for eksempel; *mor og barn*.

Slik det kommer frem av kritikken mot det postmoderne, så er et av problemene at identitet oppløses i en form hvor det skapes rotløshet (Bauman 2005). I den sammenhengen mener jeg at dannelsen er viktig som en mulighet til å utvikle det indre mennesket, og å legge forutsetningene til rette for å utvikle et stabilt indre. I sammenheng med den rotløsheten som Bauman (Ibid) advarer mot, så er det en fare for å gå inn og ut av roller med en nødvendig avstand til det subjektive selvet. Det skaper en hybrid identitet.

6.6 Veien til den hybride identitet

Med roller kommer også arenaene rollene utføres i, for i den førmoderne tid var de sosiale arenaene nært knyttet sammen, familie, arbeid, eller fritiden. Mens i dagens samfunn, har fragmenteringen av miljø gjort definisjonen av selvidentitet viktigere. Dette skjer fordi individet har forskjellige roller å fylle. Familien, jobben og fritiden utgjør ulike arenaer for rolleatferd, som gjør det viktigere enn noensinne å definere sin identitet. For som Killingmo (1988) hevder, så er identiteten noe som vedvarer, noe som består. Bauman (2005,2006) skriver i flere av sine bøker om det flytende samfunn og nevner det hybride mennesket som et

produkt av dette. Slik jeg forstår ham, vil et økende antall roller som fylles i forskjellige miljø, være et av momentene for den flytende identiteten det hybride mennesket søker. Dvs en identitet som ikke har noen fast ramme, men som kan oppdateres og fornyes. Dette fordi det ligger en frihet i å fullføre noe, for å kunne forlate det for noe nytt, uten å måtte binde seg til videre forpliktelser. Bauman (2004) mener at "identitet viser seg for oss som noe man skaper, ikke som noe som oppdages" (Ibid s:15). Dette tegner iflg. Bauman tendenser i tiden og som jeg forstår det, er dette noe av det han kritiserer ved den postmoderne vestlige identitetsdannelsen. Ved hyppige miljøforandringer kan identiteten rettes mer mot selvforståelsen og mindre mot andres forståelse av en. Fordi de individer man omgås med, oftere enn før møtes i sosiale arenaer som holdes atskilt fra hverandre og oftere byttes ut. Dette begrenser mulighetene for tilbakemeldinger fra andre om selvet og svekker dermed de faste holdepunktene som opprettholder en fast identitet, slik jeg forstår Bauman. Individet blir i større grad alene om å bevege seg mellom de forskjellige miljø og derfor den eneste som kan se helheten i ens egen identitet. Berger & Luckmann (1996) nevner at forholdet mellom helheten og delene av selvet, kan skape en avstand til ens handlinger. Jeg forstår det som at denne avstanden kan fungere som en beskyttelse mot indre konflikter mellom ulike deler av selvet, som utfører en handling en ikke helt står for, men er nødt til å gjøre for å overleve. Den flytende identiteten, som Bauman nevner, kan kanskje fungere som en måte å frigjøre seg fra ansvaret ved en gitt handling, eksempelvis boddelen, som nevnt ovenfor.

6.7 Trygghet

Moral skal, ifølge Kant, baseres på noe uforanderlig over tid og ikke være foranderlig alt etter som tiden tillater eller ikke tillater handlingsmønstre. For ham betyr det at moralen beskyttes mot drivkrefter som bruker sine egne definisjoner av moral til å støtte opp om sin makt. Samtidig er det å kunne forandre seg i takt med markedet ansett som noe viktig for å kunne opprettholde en økonomisk trygghet og en stabilitet fordi alt rundt en forandres, (Bauman 2005). Det satses på dannelse i de amerikanske Liberal Arts collegene, nettopp for å skape fleksibilitet i et samfunn hvor det er et stort behov for mennesker som klarer å omstille seg. Det sies at det mer man lærer, det mer forstår man at man ikke kan, og derfor blir sinnet, forstått som en muskel, bl.a. mer åpent for nye impulser og trent til å trekke sammenhenger der sammenhenger ikke nødvendigvis er åpenbart. Utdannelse slik jeg har forklart det, med

bruk av spesielt Herbart, har dreid seg om å skape en fast indre rot som står støtt, ikke i form av vilje, men av tro, samtidig som det åpner seg mot verden på bakgrunn av en formål og en material dannelse (Klafki i Dale 2002).

We – at least in the developed countries – ‘live undoubtedly in some of the most secure (sures) societies that ever existed’, and yet, contrary to the objective evidence, we – the most cosseted and pampered people of all – feel more threatened, insecure and frightened, more inclined to panic, and more passionate about everything related to security and safety than the people of most other societies on record... ”(Robert Castel i Bauman 2005 s:101)

På den samme tid er følelsen av utrygghet en faktor som preger mange i dagens vestlige postmoderne samfunn slik Bauman (2005) ser det. Utrygghet kan manifestere seg i mange former som kriminalitet både materielt og kroppslig, ens økonomiske situasjon, helse og selvfølelse. Det er også et av poengene til Bauman, at i et samfunn hvor ting ikke lenger er stabile så vet en aldri hva fremtiden vil bringe, derfor kan den suksessen som en opplever i dag, miste sin legitimitet i en fremtid hvor andre kvaliteter teller mer. Slik sett kan en aldri føle seg trygg. Dannelse som metode for å modnes som et selvbestemmende og autonomt individ, avhenger i dag av hvilket behov det er for en type mennesker som stiller spørsmål ved vedtatte sannheter og de som har som mål å gjøre karriere. Det paradoksale ligger i at dannelse handler om utvikling av mennesket uavhengig av markedet, mens det økonomiske klimaet i dag skaper et behov for dannelse til bruk i nytenkning innenfor business og industri, gjerne innenfor HR sektoren. Arbeidslivet har et sterkt grep på utdanning fordi det er en meget hard konkurranse både nasjonalt og internasjonalt, noe som gjør at mange ønsker å fokusere på å bruke tiden mest mulig nyttig. Når selv et land som Hellas, kan gå konkurs betyr dette at vi i dag tvinges i langt større grad til å skape verdier for å overleve.

Jeg vil her trekke frem Erikson (Crain 1997) og hans stadieteori. Selv om jeg her går litt i utkanten av oppgaven, mener jeg dette er en såpass viktig forståelse av hva som kan skje i oppveksten og således hvorfor det er så viktig med dannelse i utdanning. Det er hans forklaring på ungdomsstadiet hvor forholdet baseres på polariteten identitet og isolasjon, som har som utfall; kjærlighet. Det interessante med dette stadiet er at trygghet her blir satt i sammenheng med personlighet og identitet. For at man skal ha den trygghet som kreves for å

kunne oppleve intimitet med et annet menneske, så innebærer det at man er trygg på sin egen identitet. Hvis denne tryggheten ikke materialiserer seg, kan det forekomme at personen opplever isolasjon fra sine medmennesker og fra sitt miljø. Det Erikson hevder er at når man kommer i ungdomsårene så er man fortsatt meget selvsentrert, men at i denne alderen så får den selvsentrerte holdningen en mulighet til å avta ved at man er sikker på seg selv og sin egen identitet. I et pedagogisk perspektiv kan det hos individet, hvis denne tryggheten ikke materialiseres, skapes usikkerhet, som kan bety at vedkommende trenger å prestere for å opprettholde en følelse av trygghet. "Real intimacy is only possible once a reasonable sense of identity has been established". (Ibid:283). Problemet her er at det samfunnet som Bauman (2005) forklarer som vårt flytende moderne samfunn, skaper gjennom markedsføring en utrygghet på nettopp dette område av menneskets utvikling. Den tid hvor man skal utvikle en stabil og trygg følelse av ens identitet er også den tid hvor vi er mest sårbare for alt som handler om identitet. Følgelig er dette en tid hvor det er lettest å få en følelse av utilfredshet når det gjelder å finne denne identiteten. Hvis en i denne tiden ikke klarer å skape en indre trygghet, er det fare for en evigvarende spiral av søken etter ens identitet. Bauman (2004) mener denne søken etter identitet er det som holder konsumerismen intakt. Det er begjæret markeds mekanismene ønsker å skape. Et begjær etter å finne noe man ikke kan finne, og et begjær som derfor skaper en indre usikkerhet. Det blir slik sett et motstridende forhold mellom det indre menneskets søken etter noe fast og stabilt og det ytre miljøets hurtige forandring av det som er fast til det som kan oppfattes som noe flytende. (Ibid). Det er altså ikke å komme vekk fra at å skape seg en sterk følelse av personlig identitet, har en påvirkning på ens følelse av trygghet og samhørighet med andre. Derfor kan heller ikke et spørsmål om frihet og autonomi utelukke et individs følelse av trygghet. Et argument for at utdanning bør ha et innhold av dannelse, ligger i å styrke ens egen følelse av identitet i ungdomsårene og dermed motvirke følelsen av isolasjon. Eriksons poeng med at det er en sammenhengen mellom følelsen av sikkerhet og identitet, og at det åpner for å kunne oppleve intimitet med andre, er et meget viktig poeng når det kommer til utvikling av menneskets identitet.

6.8 Identitet og dannelse

Dannelse som møtet med kulturelle elementer har en innvirkning på identitet, i form av at man møter synspunkt og ideer fra andre som en kan forstå, vurdere og ta stilling til. Bollnow (1969) fremhever nettopp dette i begrepet ”møte”. I et møte kommer man i en dialog med filosofer, kunstnere og tenkere som setter inntrykk og som har som mulighet å vekke opp en undring og nye tanker. Dette er også det utgangspunktet for dannelse som jeg går ut ifra, at en skal trene opp ens analytiske kapasitet i møtet med forskjellige kulturelle elementer. Det har i så måte en arv fra romantikken i det at en setter mange åndsvitenskapelige elementer side om side, hvor alle hevder å ha en form for sannhet, men hvor det egentlig er et konfliktfylt forhold mellom de forskjellige elementene. Det er som Bollnow (1969) poengterer ingen harmonisk enhet i all den nedarvede kulturen som mennesket står midt opp i, noe som kommer i stor klarhet frem i forhold til religion. Det Bollnow sier, ved hjelp av Nietzsche, er at kun å forstå og se på det åndsvitenskapelige utenfra, som en betrakter og en vitenskapsmann, gjør mennesket rotløs. Det skaper ingen identitet og det gir ingen holdepunkter i tilværelsen. Dette synspunktet kan ses i sammenheng med Jon Hellesnes (2004) utsagn, hvor han sier at man ikke nødvendigvis finner de viseste blant de mest kunnskapsrike. Det er ikke å komme bort ifra at vi har et samfunn som er preget i stor grad av åpenhet i form av at historisk global kunnskap er tilgjengelig for de fleste gjennom Internet og TV. Faren med kun å tilegne seg informasjon er at en kan ende opp med å bli kunnskapsrik ved at man kan gjengi informasjon, kanskje også analysere det og sette det i sammenheng med andre retninger, men fortsatt vegre seg for å ta et standpunkt og engasjere seg, eller sagt med andre ord; å stå for noe. Det samme argumentet var viktig for Heidegger (Fløistad 1982), som anså det å involvere seg som en viktig kvalitet for å skape en mening. På samme måte som Bollnow (1969) poengterer handler det om å skape en eksistensiell tilknytning til opplevelsen av å kunne noe, hvor man kan si: dette er mitt ståsted, dette er det jeg tror på.

Denne balansen mellom å få et overordnet bilde og å ta et standpunkt har blitt, som jeg tidligere har tatt opp, problematisk i forbindelse med krigens grusomheter som åpnet øynene for menneskets ondskap. Det har i postmodernismen fått uttrykk av at det er skremmende å ta et virkelig standpunkt med både kropp og sjel, noe som også er et av poengene til Bauman (2006). Det er enklere og ”friere” å opprettholde en viss distanse slik at en beskytter seg mot faren ved å ta feil valg. Denne balansen er også et pedagogisk problem da det er noe som en

blir stilt ovenfor når en møter filosofiske, religiøse og politiske trosretninger i undervisningen. Ideen om å bygge undervisning på en mangesidig interesse, som Herbart (Oettingen 2001) ønsket, kan i hans tid ses som å skape et fundament hvor en går ut av en ensrettet tankegang og blir presentert for et større bilde. Mens det i vår tid får uttrykk av i en viss grad å skape et større bilde uten først å skape et fundament. Jeg tror at det moralske i så måte, kan i Herbarts filosofi, fungere som et fundament.

6.9 Moral, tre perspektiv

Det å ta et standpunkt og å engasjere seg for noe spesifikt, er et sentralt poeng i de forskjellige inndelingene av moral som brukes i dette kapittelet. Det er også derfor jeg har valgt å bruke Herbart og hans ide om det moralske mennesket som målsetning for utdanning. Det har jeg gjort fordi jeg mener dannelse ikke er nok hvis det ikke også viser til noe som engasjerer. Slik jeg ser det, så skal dannelse lede til en moralsk bevissthet som i sin tur utvikler det dydsetiske. Selv om Kant, som var en pliktetiker, hadde en klar forestilling om at moral skulle være universell, fordi viljen som skulle styre den moralske evnen, ikke skulle påvirkes av sansene og følelsesmessige forandringer, så er det vage grenser mellom disse definisjonene av moral. Det pliktetiske og det dydsetiske betyr i en historisk filosofisk kontekst å gjøre gode handlinger. Jeg vil derfor presentere tre forskjellige overordnede retninger for moralsk handling, for å skape en forståelse for den problemstilling man møter når moral blir et mål for utdanning. Det første er dydsetikk. Individet står som grunnlegger av en individuell forståelseshorisont, når det kommer til handlingens konsekvenser. I det dydsetiske, er væren viktigere enn handling. En utvikling og blomstring av menneskets identitet og karakter blir utgangspunktet for hvordan moral kommer til uttrykk gjennom handling. Moral blir slik sett definert av et sett av indre verdier. Å handle moralsk blir å handle fordi en står for noe, fordi en har tatt et valg og engasjerer seg for det valget. Det andre er pliktetikk, eller deontologi. Dette innebærer å fokusere på handlingen i seg selv, menneskets eget moralapparat og mening blir således sekundært. (Wikipedia eng. utg. 20.02.09). Som en moralmaksime kan det sies at; ”du skal ikke drepe”, hører inn under dette perspektivet. Slik sett er mennesket i denne formen underlagt lover og plikter. Slik jeg ser det, kan en forståelse av Kants kategoriske imperativ, som beskrevet ovenfor, ses som et forhold mellom pliktetikken og dydsetikken. Kant stolte ikke på at

mennesket kunne ha en moral som var dynamisk i den respekt at den var underlagt menneskets eget vilje for bedømmelse av det som kunne være riktig og galt, spesielt ikke i de store spørsmålene om liv og død. (Tollefsen et al 1999). Nettopp derfor måtte det kategoriske imperativ være universell og følgelig hører den inn under plikketikken eller deontologien, som den også kalles. Siden Kant også var opptatt av at mennesket skulle fungere autonomt, så velger jeg å forstå det dit hen at det også innebærer en utvikling av det dydsetiske, av den grunn at det lærer en å ta egne valg og standpunkter. Det tredje perspektivet kalles konsekvensetikk. Å fokusere på konsekvensene av en gitt handling vil si at både menneskets moralske apparat og selve handlingen blir sekundært sett i forhold til hva utfallet av handlingen blir. Dette vil således overstyre selve handlingen som en målestokk for hva som er god og dårlig moral, (Wikipedia eng. utg. 20.02.09). Noen staters praktisering av dødsstraff etter alvorlige forbrytelser, er et eksempel på dette, sett i forhold til en moralmaksime som fremstilles i plikketikken om å ikke drepe. Det å fokusere på utfallet av handlingen betyr at det blir utilitaristisk. Først etter at utfallet av handlingen er kjent, kan handlingen kategoriseres som god eller ond. Et eksempel ville være om en kunne reise i tid tilbake til eksempelvis 1925 og oppsøkt Hitler. Å ta livet av ham ville for en utilitarist gitt mening i det at det ville sannsynligvis forhindre all grusomheten i andre verdenskrig, mens for begge de andre to retningene bli galt, fordi man for det første ikke kan vite utfallet av denne handlingen og for det andre så er det rett og slett galt å drepe. Å være autonom kan således være et spørsmål om en selv føler at man står som en initiator til ens egne handlinger. At handlinger kommer som en følge av ens egen fornuft og frie vilje for å bruke Kant (Tollefsen et al 1999). På den annen side er det ikke nødvendigvis slik at autonomi og ansvarlighet hører inn under den samme fane. Et eksempel er Hannah Arendts (1965) bok om Eichmanns rettssak hvor hun prøver å komme til grunns i ondskapen og i grusomhetene gjort mot jødene i konsentrasjonsleirene i nazi Tyskland under den andre verdenskrig. Hennes funn om Eichmann forklarer ham som en ytterst normal mann og en som ikke har noen av de kvalitetene som man ville forvente av et menneske som hadde hatt en ledende rolle i det som skjedde i Auschwitz. Eichmann mente selv at han prøvde å leve etter Kants kategoriske imperativ, men han hadde glemt en av de viktigste faktorene i plikketikken, og det var sammenhengen mellom hva man selv gjorde og det andre kunne gjøre som følge av dette. Hans forståelse handlet om plikketikk som en ekstern kraft som han ikke hadde noen påvirkning på, men som han valgte selv å følge. Han var slik sett en ytterst lojal støttespiller til nazistenes ideer. Hans følelse av å være autonom handlet altså ikke i overensstemmelse med hans følelse av ansvarlighet ovenfor det han selv

gjorde, men hans autonome valg å følge Hitlers regler. Det må sies at Kants posisjon i plikтетikken tilsier en universell norm for moralen. Det moralske definisjonsområdet defineres ut fra alle og ikke de få, den setter mennesket som en enhet uavhengig av kultur, identitet og tro. Kant ser det globale og ikke det lokale. I Eichmanns (Nygård 2007) tilfelle ble nazismen sett på som en universell norm, selv om det i praksis var en lokal norm. Det at han følte seg forpliktet til nazismen viser nettopp at hans vektlegging av plikтетikk som et gode, sto og falt på at den ytre formen (ismen) han følte seg forpliktet til å støtte, var av det gode.

Dydsetikken, på sin side, handler i større grad om mennesket i det lokale, ikke det globale. Det at mennesket selv tas som utgangspunkt tilsier nettopp det, fordi kultur, identitet og den sosiale arven som individet bærer med seg blir i langt større grad formidlet. Aristoteles (Tollefsen et al 1999) er den historiske talsmannen for etisk dyd og brukte det som metode for å oppnå lykke, som han mente var livets mål. Men uavhengig av denne målsetningen, trekker han frem en meget viktig side ved moralen. For det første bør dyder erfares. Det vil si at selve det å gjøre moralske handlinger gir muligheten til å lære moral, og for det andre, vil ikke de samme moralske handlinger kunne overføres mellom kontekster. Å være rettferdig i en situasjon, kan i en annen situasjon oppfattes som urettferdig. Således trenger individet erfaring for å kunne finne praktisk kunnen, noe Aristoteles (ibid) kaller fronesis, som betyr praktisk klokskap. Hovedargumentet for å kunne utvikle denne klokskapen er å få kunnskap om *hvorfor* man skal gjøre slik man gjør. Når man skjønner hvorfor, vil også det praktiske skjønn kunne benyttes i forskjellige situasjoner. Mitt argument i så måte er at plikтетikken ikke fremtvinger den fornuften i mennesket som kan ses i sammenheng med frihet, fordi det ikke ligger en underliggende tanke om å stille spørsmål. Samtidig så er det grenser for hva mennesket selv skal avgjøre uten å følge lover. Aristoteles definisjon om å lære seg å stille spørsmål og om å se hvorfor noe gjøres, kan utvikles ved dannelsen. På en paradoksal måte, kan man ende opp med universelle svar, men med lokale utgangspunkt.

6.10 Grader av autonomi

Når det kommer til spørsmålet om individuell autonomi, kan man si at i den grad individet selv handler, så er han også autonom. Slik sett er ethvert individ utvilsomt også autonomt i kraft av kun å være. Når det kommer til denne form av å være autonom, skiller dette seg fra en ideell form for autonomi, som spesielt det pedagogiske paradokset setter fingeren på.

Spørsmålet her er hvilke påvirkninger som undergraver en persons autonomi og hvilke som er

med på å utvikle det. Hvis et menneske er autonomt, i det at kraften til å handle alltid kommer fra en selv, så må det ikke glemmes at et valg kan ha flere utgangspunkt. Man kan falle for å gjøre noe kun på impuls eller fordi man begjærer noe, og i etterkant angre på at man gjorde dette og stille seg spørsmålet om hvorfor man gjorde akkurat denne handlingen. Jeg tror at det å ta autonome valg, handler også om friheten til å kunne ta disse valgene, med den kunnskapen som trengs for å forstå, både seg selv og effektene av ens handlinger. Men det er ikke bare det at man trenger kunnskap for å forstå ens egne handlinger. Hva man gjør, eller blir fortalt å gjøre, bør samsvare med hva en selv anser for å være moralsk riktig. Selv om man i utgangspunktet er autonom i form av å styre sine handlinger, vil det nødvendigvis ikke frigjøre individet til aldri å bli påvirket av andre. På den annen side har vi noe som kan kalles svak viljestyrke. En person som handler autonomt, men med en svak vilje, kan handle på tvers av det en selv står for. Selv om en person i utgangspunktet er både autonomt og fri til å handle, og står som initiatoren bak handlingene, så er det ingen sikkerhet at personen ikke kan handle på tvers av sitt eget moralske tro. Det er slik sett en forskjell mellom sterk og svak viljestyrke, som ligger bak handlingene. I det beveger personen seg fra en minimal form for autonomi til en ideell form for autonomi. Det må legges til at denne svake eller sterke form for viljestyrke handler om å ta valg som ikke går på tvers av hva en selv anser for å være riktig. (Bluss 2009)

6.11 Oppsummering

Autonomi er her blitt forklart som selvlovgivning. For at selvlovgivning i utgangspunktet skal være relevant, sett i forhold til humanismens mål og idealer, trengs det noe som kan forbinde teori om autonomi med dannelse. Det er derfor forbindelsen mellom de etiske og de moralske spørsmål trekkes inn i utdannelsen. Etikken og moralen omhandler i denne sammenheng en kraft i mennesket som fremmer dannelse, fellesskap, verdensåpenhet og ikke minst respekt for det som er annerledes og ulikt ens egne oppfatninger av verden. Som det jeg i oppgaven tidligere har vært inne på, bl.a. i innledningen, så er frihet og autonomi forstått som noe likestilt. Begrepene, i seg selv, impliserer ingen likhet annet enn at de dreier seg om mennesket som et selvstyrende, selvlovgivende og selvvirksomt individ. Frihet, slik det har blitt omtalt, har kanskje blitt brukt i en snever forstand, i og med at det ikke har blitt knyttet til følelsen av frihet utenfor utdannelseinstitusjonen. Frihetsbegrepet, brukes som en form for

forståelse, fordi frihet derfor balanserer mellom positiv og negativ frihet, slik begrepet operasjonaliseres i den kommunitaristiske og den liberalistiske forståelsen av samfunnet.

Livslang læring er og har vært en stund et slagord i utdannelsesdebatten i Europa. Bauman skriver om det i sin bok fra 1998 og Nico Hirtt (2010) kritiserer den vei det har tatt i sin artikkel fra 2010 for å nevne et eksempel. Den type livslang læring det her er snakk om er i den form av at man stadig trenger påfyll fordi alt forandres rundt en. Dette henger altså ikke sammen med en type livslang læring som kan drive seg selv i form av selvvirksomhet etter et sterkt fokus på tilegnelse av moralske elementer i utdannelsen, som Herbart ønsket. Læring og dens sammenheng med økonomiske insentiv er ifølge Bauman meget sterkt i den postmoderne vestlige verden vi i dag lever i. Markedet er avhengig av human kapital for å utvikle og ekspandere sin økonomiske konkurranseevne. Begrepet livslang læring betyr i Baumans (1998) verden en markedsorientert form for læring fordi det omhandler individets fortsatte tilstedeværelse og en tilpassning til arbeidsmarkedet som er i stadig forandring. Livslang læring blir læren om å lære seg å være fleksibel.

7 Avslutning

I oppgaven har jeg valgt å bruke frihetsbegrepet i utdanning, i sammenheng med forståelse for og utviklingen av evner. Denne utviklingen kan deretter åpner for en personlig frihetsfølelse innenfor et gitt kunnskapsområde og hjelpe eleven til å se sammenhenger med andre fag, slik at han gis muligheten til med nye øyne å kaste lys over problemstillinger innenfor et gitt subunivers. Vi har fått en type frihet som har fjernet noe av fokuset fra det samfunnskritiske, til en form for naiv tro at vi i dag er friere enn noen gang. Frihet er blitt et begrep som tar dagens samfunnsånd på kornet ifølge Vetlesen (2009). Frihet til å være selvstendig slik at man kan ta egne valg. Begrepet har i vårt samfunn fått en sterk sammenheng med markedet og markedsideologier som er sterkt knyttet sammen med kapital og profitt. Tanken om autonomi og frihet, hevder Vetlesen, (ibid) er i sitt riktige element når vi kjøper, og ikke minst planlegger hva vi skal kjøpe. Forståelsen av frihet knyttes til negativ frihet, hvor frihet oppfattes som frihet til å handle uten ytre påvirkninger. Ifølge Keyserlings (1929) forståelse av frihet, bruker han frihetsbegrepet i retning positiv frihet, i betydning av at frihet settes i sammenheng med kunnskap og forståelse. Dannelse forutsetter at eleven styrker

og utvikler sin selvvirksomhet, eller selvdannelse. Formålet med dette møtet, slik det kommer frem av Herbart (1908), er å skape interesse og bygge opp om det moralske i eleven.

7.1 Dannelse = frihet?

Dannelse fremstilles i oppgaven i en form hvor personlig utvikling står sentralt. En utvikling av ens personlige evner som gir mulighet til kreativt, å analysere og sammenbinde innhold fra forskjellige kunnskapsbaser. Samtidig er det menneskets utvikling, på tross av samfunnets krav om spesialisert utdanning, som er i sentrum, noe som er grunnen til at jeg har valgt å fokusere på teori som inneholder et noe idealisert syn på mennesket og utdanning. Et valg som kan ses i sammenheng med den sosiologiske kritikken av dagens postmoderne samfunn. En kritikk som er meget dyster i sin analyse av samfunnet. Mangler det postmoderne mennesket klare moralske holdepunkter? Eller er det slik at moralen ikke mangler, men at den brukes i en utilitaristisk form; ”så lenge jeg vinner på det så er det greit”? Jeg har ikke valgt å svare på spørsmål som omhandler forfallet av det postmoderne mennesket som Bauman og Vetlesen både aktualiserer og problematiserer, men har ønsket å belyse sider ved utdanning som kan være en positiv side ved denne kritikken.

Jeg har belyst problemstillingen: er dannelse en betingelse for individuell frihet? Slik jeg har forklart både frihets- og dannelsesbegrepet i oppgaven, så er svaret ja, men med forbehold. Jeg har brukt teori som støtter opp om dannelse som en betingelse for frihet. Men med tanke på at ideen om dannelse har vært i sentrum av diskusjonen om hvordan et av verdens største åndsnasjoner og en dannelsesstradisjonens høyborg kunne henge seg til nazistenes herjinger, så kan en ikke ha en ensidig og naiv tro på det positive ved en allmenndannelse i skolen. Både Kant og Herbart var skeptisk til de nasjonalistiske strømningene i sin tid, og utviklet teori som var ment å ansvarliggjøre og samtidig frigjøre mennesket fra påvirkningskrefter som kunne være skadelige. Hvis man trekker paralleller til dagens samfunn, så er det en høyrepopulistisk bølge som etter min mening, rir som en mare over Europa, samtidig så tyr mange stater til stadig mer overvåkning og begrunnelsen er å beskytte sine innbyggere mot skjulte ytre fiender. Slik sett mener jeg at Herbarts pedagogikk er meget aktuelt i dag i den grad at individuell moral får mulighet til å utvikles i samspill med andre mer erfarne individer i form av lærere.

Hovedsaken i oppgaven har vært å fremstille frihet og dannelsen i et integrert hele, hvor den ene forutsetter den andre, samtidig har jeg brukt den pedagogiske filosofien til Herbart som inneholder dannelseselementer som i dag er vanskelig å konkretisere gitt det flerkulturelle samfunnet; moralsk utdanning, hvor dannelsen av karakteren står sentralt. Hans mål med utdanning som er det helhetlige moralske mennesket, står i en kontrast til dagens situasjon hvor det er vanskelig å sette moral som et mål for utdannelsen, på grunn av at det er mange ulike oppfatninger av hva som legges i begrepet moral, samtidig som det er tendenser til liberal taushet ovenfor den moralske diskurs, ifølge Kenneth Strike (1997). Jeg støtter hans ide som innebærer at selv om det er vanskelig å enes om hva som er moralsk riktig og ikke, pga at den kulturelle sfære innenfor en nasjon er mye bredere, så er det utrolig viktig å få kjennskap til moral og å kunne ta del i diskusjonen som foregår i det offentlige. Frihet er slik sett en mulighet til å kunne ta del i en diskusjon eller en debatt hvor det er rom for diskusjon på forskjellige premisser.

7.2 Moral og autonomi

Å ha en bred kunnskapskrets og samtidig være et etisk menneske er ingen selvfølge, da det er et skille mellom intellektet og viljen. Det tar ikke bort verdien av å konfronteres med moralsk og etisk læring, da det har en viktig innflytelse på elevens utvikling av etikk og moralsk vilje. Moral var for Herbart viljens godhet. Han mente at en mangesidig interesse var viktig for å skape indre frihet og så det i sammenheng med målet om karakterdanning og det moralske mennesket, noe som man i dag vet ikke er noen selvfølgelighet. Både Vetlesen og Bauman advarer mot den sterke innflytelsen markedskrefter og massemedier har på den oppvoksende generasjons sinn. Hvis skolen forsømmer presentasjonen og utviklingen av moral, så vil den moralske opplæringen overtas av såpeoperaer og realityshow. Slik sett kan man ikke si at samfunnet mangler moral, men man kan stille spørsmål om hvilken type moral som læres. Slik jeg har fremstilt oppgaven, så er skolen blitt presentert som det miljøet som gjør det mulig for den oppvoksende generasjon å presenteres for ulike sider av etiske spørsmål. Skolen blir dermed en arena for denne aktive deltagelsen.

I vårt vestlige samfunn hvor kristendommen har svekket sin innflytelse på folks hverdag, der den i tidligere tider sto som vokteren av vestens etikk og moral, er det nå etterlatt et vakuum. Et viktig spørsmål jeg velger å unnlate her er om utdannelsens oppgave og mål bør være å forsøke å fylle dette tomrommet etter religionen. Allikevel kommer det frem av oppgaven at jeg mener det moralske bør være et viktig innslag. Utvikling av moralsk autonomi kan således ses som et av målene med utdanningen og kan også forstås som en essensiell del av dannelse i utdanning. Ønsket og målet med å være autonom er viktig, men det bør ikke gå på bekostning av muligheten til å lytte og lære av andre som besitter mer erfaring og visdom. Selvlært er ikke nødvendigvis alltid vellært.

Den positive frihetens aktualitet i individualismens tidsalder legger vekt på at individet ikke overlates helt til seg selv, forstått som at det alltid vet best selv hva som er riktig og galt. Individet må stilles ovenfor problemstillinger i utdannelsen, som setter individets moral opp mot fellesskapets moral, samtidig som det får tilgang til å se det kontekstavhengige når den står ovenfor moralske spørsmål. Utdannelsens oppgave i så henseende, ifølge Herbart, er å utstyre elever med den bagasje som trengs for å være i best mulig stand til å kunne ta en god vurdering når en stilles ovenfor vanskelige situasjoner, hvor det ikke er noen vei tilbake, straks valget er tatt. Individet har ikke moralsk autonomi før det gjennom erfaring kan ta stilling til, ikke bare sin egen, men også andres forståelse av etiske spørsmål, som en blir stilt ovenfor i dagliglivet. Det er tilnærmet umulig, til enhver tid å være i besittelse av en moral som alltid er riktig. Vi irettesetter og lærer av hverandre i det daglige liv og korrigerer atferden vår etter det, noe alle gjør i mer eller mindre grad hele livet igjennom. Et faresignal er når rettssamfunnet skal avgjøre kun ut fra lover hva som er rett og galt, som vil si at er det ikke nedfelt i en lov så er det i hvert fall ikke galt. Den individuelle friheten, mener jeg, er noe vi paradoksalt nok, kun kan oppnå i fellesskap.

Litteraturliste

Bøker

Arendt, Hannah 1965

Eichmann i Jerusalem, en beretning om det ondes banalitet. Pax forlag

Bauman, Zygmunt 1997 -

Postmodernity and its discontents. Cambridge. Polity press

Bauman, Zygmunt 1998

Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser. Valdres trykkeri. 1 norske utg.

Bauman, Zygmunt & Vecchio, Benedetto 2004

Identity. Cambridge. Polity press

Bauman, Zygmunt 2005

Liquid life. Cambridge. Polity press

Bauman, Zygmunt. 2006

Liquid Fear. Cambridge. Polity press

Berger & Luckmann 2004

Den samfunnsskapte virkelighet. Fagbokforlaget. 3 opplag

Bernstein, Basil 2003

Class, codes and control. Routledge, London

Bollnow, Otto Friedrich. 1969

Eksistensfilosofi og pedagogikk, norsk utgave, Fabritius & Sønners forlag, Oslo

Bourdieu, Pierre 1996

Symbolsk makt. Pax forlag

Bråten, Ivar. 2006

Læring I sosial, kognitiv og sosialkognitivt perspektiv. Cappelen forlag 3de opplag

Castoriadis 1987

The imaginary institution of society. Cambridge. Polity press

Crain, William. 2000

Theories of development. Prentice hall. 4th ed

Dale, Erling Lars 2002

Om utdanning. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1 utg, 3 oppl

Dale, Erling Lars & Krog- Jespersen, Kirsten 2004

Uddannelse & dannelse, Klim 1 opplag

Fløistad, Guttorm. 1982

Heidegger en innføring, Pax forlag A/S Valdres trykkeri

Giesecke, Herman 1996

Indføring I pædagogik. Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck A/S 1981 4de opplag

Giddens, Anthony. 1991

Modernity and self identity. Blackwell publishing ltd.

Gustavsson, Bernt. 1996

Dannelse I vor tid, Klim

Hersey, Paul, Blanchard, Kenneth 1996

Management of Organizational Behavior, Prentice – Hall, inc New Jersey.

Killingmo, Bjørn 1988

Rorschach – metode og psykoterapi. En egopsykologisk studie Universitetsforlaget AS

Keyserling, Baron Von. 1929

The Recovery of Truth. Jonathan Cape Ltd

Kolakowski, Leszek. 1997.

Modernity on endless trial. The university of chicago press, Chicago.

Løvlie, Anne Lise. 1982

The Self, Yours, mine or ours? A dialectic view. Universitetsforlaget

Løvlie Lars, Mortensen Klaus Peter, Nordenbo Sven Erik 2003

Educating Humanity, Bildung in postmodernity. Blackwell Publishing Ltd.

Malpass, Simon. 2003

Jean Francois Lyotard. Routledge, London

Mollenhauer, Klaus 1996

Glemte sammenhenger. AD Notam Gyldendahl.

Myhre, Reidar. 1992

Grunnlinjer I pedagogikkens historie. Gyldendahl

Nygård, Rolf. 2007

Aktør eller brikke. Om menneskets selvforståelse Cappelen.

Oettingen, Alexander von. 2001

Det pedagogiske paradoks. Forlaget Klim

Sartre, Jean Paul 1969

Fænomenologi og følelser. J. Vintens forlagsbokhandel, København

Schwanitz, Dietrich. 2002

Dannelse. Alt det du må vite. Pax forlag

Tollefsen, Syse og Nicholaisen. 1999

Tenkere og ideer. AD Notam Gyldendahl 2 utg, 2 oppl.

Vetlesen, Arne Johan 2009

Frihetens forvandling, Universitetsforlaget, Oslo

Vygotsky, Lev. 1978

Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard College

Watts, Allan 1962

The way of Zen. Pelican Books.

Zizek, Slavoj 2009

The Parallax View. First MIT press

Kompendier

Strike, Kenneth. 1997

Etiske dialoger og pluralitet. I kompendiet: Ped 4320, del 2, høst 2006.

Internet

Hilgenheger, Norbert.

(Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 649-664.

©UNESCO: International Bureau of Education, 2000

Side:http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/herbarte.pdf

Herbart, Johan Friedrich. 1908; The science of education : its general principles deduced from its aim and The aesthetic revelation of the world, Boston Heath

<http://www.archive.org/details/scienceofeducati00herbuoft>

Wikipedia.com

Engelsk utgave

Bluss, Sarah. 11.08.2009

<http://plato.stanford.edu> (personal autonomy)

thefreedictionary.com

Utdanningsdirektoratet på net

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

Hirtt, Nico

www.lmd.no – artikkel inkompetansens tidsalder. 30.09.10

Dannelsesutvalget

www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget - dokument 10.08.2009